

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



¿Jugadoras de Rugby en Lima?: Estereotipos y Autopercepciones presentes en la vinculación con este deporte

Tesis para optar por el Título Profesional de Licenciado(a) en Psicología con mención en Psicología Social

LESLIE LUCÍA AZAÑA FALCÓN

Asesora:

MARY LOUISE CLAUX ALFARO

Lima, 2019



Agradecimientos

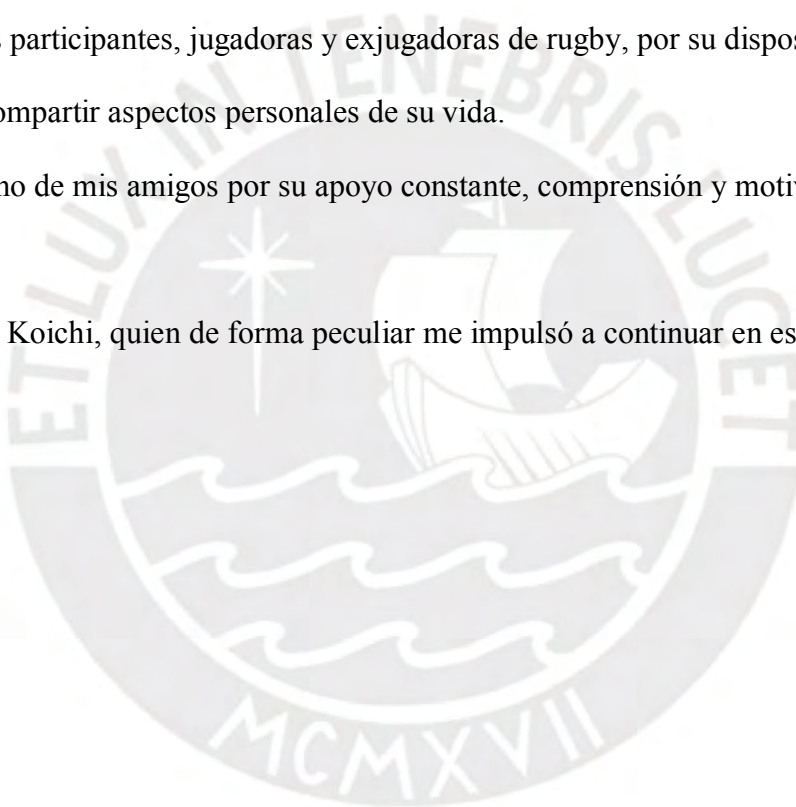
A mi familia por su apoyo particular en todo este trayecto, especialmente a mis padres por el esfuerzo que realizan día a día y enseñarme a ser persistente en alcanzar mis sueños.

A mi asesora, Mary Claux, por involucrarse con pasión en esta investigación, sus buenos deseos y retroalimentación constante.

A cada una de las participantes, jugadoras y exjugadoras de rugby, por su disposición, confianza y apertura para compartir aspectos personales de su vida.

A Cesar y cada uno de mis amigos por su apoyo constante, comprensión y motivación que me brindaron.

A mi enamorado, Koichi, quien de forma peculiar me impulsó a continuar en este camino a pesar de todo.



Resumen

La presente investigación se enmarca en la condición de la mujer en deportes que no corresponden con su rol de género tradicional. Por tanto, se ha propuesto como objetivo comprender la motivación para practicar un deporte como el rugby y el papel que tienen los estereotipos y autopercepciones en este proceso de toma de decisiones. Para este fin, se condujo una investigación cualitativa, con un diseño de análisis fenomenológico hermenéutico, mediante el cual se buscó comprender lo que significó esta experiencia para ellas. Se entrevistaron a 11 mujeres, integrantes y exintegrantes de equipos de Rugby de Lima Metropolitana. Los resultados evidencian que factores socioculturales, cognitivos y motivacionales intervienen en la decisión de iniciar, mantenerse y desistir de este deporte. Se encontró que todas ellas, desde la niñez, recibieron comentarios desalentadores y de desaprobación de sus conductas y preferencias que rompían con aquellas que se asocian tradicionalmente con lo femenino. Asimismo, tomar la decisión de practicar un “deporte masculino” ha significado pasar por un proceso personal de cuestionamiento sobre lo que es femenino. Sin embargo, involucrarse en el rugby les permitió encontrar un grupo de identificación, conocerse y aceptarse a sí mismas. Incluso, esto las conllevó a responder a episodios de inequidad de género por parte del entorno cercano, adquirir estrategias de afrontamiento e impactar positivamente en su personalidad y contexto. Así, se encontró que en algunos casos la obtención de logros predominó sobre el mantenimiento de los roles de género.

Palabras clave: toma de decisión, motivación de logro, estereotipos de género, autopercepción

Abstract

This research is part of the condition of women in sports that does not correspond to their traditional gender role. Therefore, it has been proposed as the objective, understand the motivation to practice a sport such as rugby and the role of stereotypes and self-perceptions in this decision-making process. For this purpose, a qualitative research was conducted, with a hermeneutical phenomenological analysis design, through which it was sought to understand what this experience meant for them. We interviewed 11 women, members and former members of Rugby teams in Lima Metropolitana. The results showed that sociocultural, cognitive and motivational factors intervene in the decision to start, maintain and give up this sport. It was found that all of them, from childhood, received discouraging comments and disapproval of their behaviors and preferences that broke with those that is traditionally associated with feminine. Also, making the decision to practice a "masculine" sport has meant going through a personal process of questioning what is feminine. However, getting involved in rugby has involved finding an identification group, getting to know and accepting more of them. Even, this has involved responding to episodes of gender inequality by the immediate environment, acquiring coping strategies and positively impacting their personality and context. Thus, it was found that in some cases achievement predominated over the maintenance of the roles of gender.

Keywords: decision making, achievement motivation, gender stereotypes, self-perception



Tabla de contenido

Introducción	7
Método	21
Participantes	21
Técnicas de recolección de información	23
Procedimiento	24
Análisis de la información	24
Resultados	27
Antecedentes familiares y personales en la formación de identidad de género	27
Iniciación de la práctica deportiva y su relación con los estereotipos de género	28
Descubrimiento, iniciación y práctica del rugby	30
Momento de retirada de la práctica del rugby	34
Discusión	39
El rugby como espacio masculino	39
Nuevas formas de ser mujer	40
La mujer rugbier	44
Conclusión	49
Referencias Bibliográficas	53
Apéndices	63
Apéndice A: Protocolo de consentimiento informado para participantes	63
Apéndice B: Ficha de datos Sociodemográfica	64
Apéndice C: Guía de Entrevista	65



El proceso de decisión de participar en un deporte involucra una deliberación personal en la que además intervienen factores externos. Al respecto existen investigaciones que demuestran cómo la socialización cumple un rol en esta toma de decisiones (Miranda y Antunez, 2006; Rodríguez-Teijeiro, Martínez-Patiño y Mateos, 2005; Santana, Feliciano y Jiménez, 2008). En ellas se indica que por este proceso se transmiten aspectos culturales, entre ellos, el género. Precisamente, este constructo ha sido dividido tradicionalmente por la sociedad en masculino y femenino. De modo que ambos términos son categorías dinámicas construidas socialmente, las cuales incluyen comportamientos, actitudes y valores adecuados y exclusivos para el hombre y la mujer correspondientemente (ECS 2014; Moawad, 2019; Soler, 2000). Por ende, muchos padres comunican, directa o indirectamente, cuáles son las conductas aceptadas socialmente y cuáles son aquellas conductas que esperan que sus hijos adopten según su género (Elejabeitia y López, 2003; Fredericks y Eccles, 2004; Sherry, Osborne y Nicholson, 2015).

Este es el caso del deporte, el cual en sus inicios era practicado exclusivamente por hombres (ECS 2014; Sagarzazu y Lallana, 2012; Sherry, et, al., 2015). Hoy en día, el deporte puede ser practicado por cualquier persona, independientemente de su sexo, etnicidad y condición física. A pesar de ello existen estereotipos de género en este ámbito, los cuales son reproducidos en gran parte por familias y escuelas que intentan mantener la organización patriarcal de la sociedad. Este tipo de organización se caracteriza por el control y predominio de los hombres sobre las mujeres, lo que suele conllevar al establecimiento de deportes masculinos y femeninos apropiados para los hombres y mujeres respectivamente (Goldberg, 1993; Harris, 1991 citados en Rottenbacher, 2010; Moawad, 2019). Es por ello que los padres suelen impulsar a sus hijos a que participen de deportes que se ajustan a su género y utilizan frases como: “Los niños juegan con pelotas y las niñas con muñecas” (Fredericks y Eccles, 2004; Sherry, et, al., 2015; Miranda y Antunez, 2006). Del mismo modo, en los centros educativos se realiza una distinción dicotómica en las actividades físicas según esta categoría y los pares emplean calificativos como: “machonas” para referirse a mujeres musculosas y con actitudes de rudeza (Eccles et al., 1990; Sherry, et, al., 2015; Miranda y Antunez, 2006; Moawad, 2019). Como consecuencia, estos estereotipos de género impactan en la toma de decisiones y en el deporte (Eccles y Harold, 1991; ECS 2014; Elejabeitia y López, 2003; Santana, et al., 2008). A pesar de

ello se pueden encontrar equipos de mujeres en deportes considerados de hombres, como es el caso del rugby. Por consiguiente, ¿qué es lo que motiva a estas mujeres a practicar este deporte?

La teoría de motivación de logro de expectancia-valor planteada por Eccles (Eccles & Wigfield, 2002) permite explicar lo que ocurre en este contexto. Esta teoría se basa en los principios de la motivación de logro de McClelland (1989) y Atkinson (1964). Para estos autores, la motivación energiza y orienta la conducta hacia las metas. Asimismo, la magnitud de la motivación va a depender de las experiencias personales, las cuales son almacenadas en el preconscious. Para Atkinson (1964), la motivación de logro surge a partir del deseo de conseguir el éxito, menos el deseo por evitar el fracaso. McClelland (1989) define la motivación de logro como la tendencia aprendida que orienta al sujeto para alcanzar el éxito, es decir lograr una buena ejecución en comparación a una norma de excelencia, a partir de la cual el propio sujeto u otras personas evalúan si la actuación fue un éxito o un fracaso.

Particularmente, para Eccles (Eccles & Wigfield, 2002), la motivación es el producto de las creencias de cuán bien se hará una actividad (expectancia) por el grado en que se valora dicha actividad (valor). Este modelo considera tres factores involucrados en la motivación de logro, los cuales fueron identificados por Atkinson (1964): la expectancia de éxito del sujeto, el valor asignado al éxito y el motivo del logro.

El primer factor, la expectancia de éxito hace referencia a la anticipación de las posibilidades que el sujeto considera tener para conseguir el éxito en determinada actividad, es decir obtener un resultado positivo. Este concepto proviene de Bandura (1977A) quien identifica dos tipos de expectativas: eficacia y resultado, siendo las de eficacia las más relevantes para el modelo de Eccles. Para este autor, las expectativas de eficacia aluden a las creencias sobre la propia capacidad de poder ejecutar, en un futuro, las conductas que se requieren para alcanzar alguna meta. Sin embargo, Eccles aborda el sentimiento de competencia desde una perspectiva presente. Es por ello que la expectancia de autoeficacia permite plantearse metas, elegir actividades, esforzarse y persistir en ellas (Eccles y Wigfield, 2002).

El segundo factor, el valor asignado al éxito, se define a partir de la importancia que tiene para una persona alcanzar una meta (Atkinson, 1964). Particularmente, Eccles (1987) descompone este factor en cuatro componentes: valor de logro o importancia, valor intrínseco, valor de utilidad y el costo. El valor de logro es definido como la importancia de tener éxito en la

tarea. En este sentido, las tareas tendrán mayor valor cuando brindan al individuo la oportunidad de demostrar o confirmar aspectos de su autoesquema como la masculinidad, la feminidad y/o competencia en varios dominios, lo que a su vez genera un mayor compromiso con la tarea (Eccles y Wigfield, 2002). Además, esta autora precisa que una tarea difícil de alcanzar tendrá mayor valor porque supone mayor esfuerzo. El valor intrínseco describe el disfrute que se experimenta al realizar la tarea. Este elemento retoma los aportes de la motivación intrínseca de la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2008), la cual es definida como el interés inherente y la tendencia espontánea de explorar y buscar lo novedoso y desafiante en la tarea. El valor de utilidad de la tarea se refiere a si la tarea se ajusta a los planes futuros del individuo. Lo que refiere a un aspecto más instrumental a diferencia del elemento anterior. Acorde con Deci y Ryan (2008), las tareas impulsadas extrínsecamente son modeladas o promovidas por otros y son ejecutadas porque son valiosas para otras personas significativas por quien uno se siente apegado o desea sentirse relacionado. El costo son todos aquellos aspectos negativos de participar de la tarea escogida, aquello a lo que el individuo renuncia y las oportunidades perdidas por su elección, así como, el esfuerzo que se tendrá que poner para la ejecución de la tarea (Eccles, 1987).

Finalmente, el tercer factor de la teoría de la motivación de logro es el motivo del logro, el cual involucra las razones que impulsan a la persona a elegir determinadas opciones para conseguir el éxito o para evitar el fracaso. Este último factor influye sobre los dos componentes anteriores; las expectativas de éxito y la valoración de las tareas (Atkinson, 1964).

Si bien, el modelo de Eccles (Eccles & Wigfield, 2002) se basa en las variables antes descritas, esta autora incorpora componentes sociales, cognitivos y motivacionales. Siendo así que, en su modelo, estos tres componentes se ubican previamente y afectan al valor asignado a la tarea y la expectativa de logro. De esta manera, estos cinco factores conllevan a tener conductas de logro (persistencia, esfuerzo, compromiso, etc.), las cuales posteriormente afectarán al componente social. A continuación, se describen los tres componentes introducidos por Eccles. El primer componente, el social, hace referencia a los factores socioculturales predominantes en la sociedad que establecen roles de género, ideologías, normas sociales, etc. los cuales son transmitidos por los agentes socializadores. Además, dentro de este componente se encuentran los recuerdos afectivos de eventos y desempeño pasados. El segundo componente, el cognitivo

abarca la interpretación del componente social (percepción del entorno social, así como, interpretaciones y atribuciones de eventos pasados), la cual se ve orientada por el proceso de socialización. Estos dos componentes influyen sobre el tercer componente, el motivacional, es decir, sobre las metas, la autopercepción de la competencia de la persona y la percepción de las demandas de la tarea (Eccles y Wigfield, 2002). En seguida se describe cada uno de ellos.

El primer componente, el social conlleva a que la socialización cobre gran relevancia dentro del modelo. A través de este proceso interactivo, las personas están expuestas a un entorno social en particular, el cual permite organizar la vida en sociedad y darle significado (Bandura, 1977B). La socialización se inicia tempranamente en la vida y puede realizarse de forma directa, a través de la comunicación y/o verbalizaciones explícitas o, indirecta, a través de comportamientos observados en los socializadores. Por este medio, los principales agentes, entre ellos los padres, comunican sus actitudes, comportamientos y creencias e inclusive estereotipos de forma inconsciente vinculados a distintos aspectos, por ejemplo, los roles de género (Fredericks y Eccles, 2004; Sherry, et, al., 2015; Yubero, 2003). Precisamente, los estereotipos son creencias sociales injustificadas compartidas, generalizadas y usadas para procesar información sobre un grupo o miembros del grupo. Una de las características de este concepto es que dividen y contraponen componentes de una misma categoría, por ejemplo, lo femenino y masculino (Colás y Villaciervos, 2007; Elejabeitia y López, 2003; Moawad, 2019; Tajfel y Forgas, 2000).

Por lo antes mencionado, los padres suelen impulsar a sus hijos a que realicen actividades que consideran importantes, se adecuen a su rol de género y en las que perciben que ellos podrán alcanzar el éxito en comparación a otras actividades. El impacto que tienen los padres es más directo durante la niñez, pero esta influencia disminuye durante la adolescencia donde otros actores intervienen, por ejemplo, los maestros, entrenadores y, especialmente, los pares (ECS 2014; Dixon, Warner y Bruening, 2008; Wang, Chow y Amemiya, 2017).

No obstante, la socialización es más que la simple exposición a valores, normas y creencias, ya que involucra un proceso bidireccional y activo donde ambos actores participan e influyen al aceptar, rechazar y/o proporcionar retroalimentación el uno al otro (Eccles, et al., 1990; Miranda y Antunez, 2006; Moawad, 2019; Rodríguez-Teijeiro, et al., 2005). Esto

evidencia la relevancia de la variable cognitiva del modelo, ya que para Eccles la interpretación de la realidad es la que influye en las elecciones y no, la realidad en sí misma.

En este sentido, el segundo componente hace referencia a la percepción del componente anterior. Es decir, la interpretación del entorno social y eventos pasados. En relación a ello, varios investigadores (Dixon et al., 2008; Wang, et al., 2017; Yactayo, 2010) han encontrado que los niños tienden a disminuir sus comportamientos de logro y la autopercepción de sus competencias y autovaloración se vuelve negativa tras ser comparados con sus pares en ambientes competitivos. Esto ocurre porque ellos interpretan la retroalimentación que reciben como menosprecio de sus competencias. No obstante, estas creencias mejoran al crecer.

Moawad (2019), Steele, Spencer y Aronson (2002), Espinosa, Calderón-Prada Burga y Güimac (2007), Veiga (2016) entre otros autores demostraron que los estereotipos incorporados en el esquema mental impactan en el autoconcepto del sujeto, la percepción de sus competencias y en su desempeño. Aunque, en algunos casos el impacto puede ser positivo, mayormente, los individuos que realizan conductas incongruentes culturalmente con su rol de género experimentan adversidades sociales. Particularmente, las mujeres que practican un deporte considerado socialmente masculino son etiquetadas como hombres, marimachos y lesbianas bajo el argumento de que el deporte viriliza a la mujer porque conlleva a que modifique su anatomía, lo cual la aleja del estereotipo de aquello que es femenino (Colás y Villaciervos, 2007; ECS 2014; Sherry, et, al., 2015; Veiga, 2016). Entre los efectos que tienen estos comentarios en las mujeres se encuentran el cuestionamiento de su identidad, practicar un deporte a escondidas y la decisión de abandono, etc. De este modo, los estereotipos inciden en la percepción que tienen las personas de su mundo social, experiencias personales y motivación, así como también, en aquello que consideran importante en sus vidas (Colás y Villaciervos, 2007; Eccles y Wigfield, 2002; Moawad, 2019; Sherry, et, al., 2015).

En consecuencia, en algunos casos, los niños se comportan según las creencias, normas sociales y expectativas de sus padres u otros socializadores primarios (Fredericks y Eccles, 2004). Pero, a medida que maduran empiezan a definir sus propios valores, toman decisiones más independientes y desarrollan su propia identidad (Nixon, 1990).

Según Fredericks y Eccles (2004), a pesar de que la influencia de los agentes socializadores varía durante las etapas de la vida, los padres tienen un impacto perdurable en las

decisiones futuras de sus hijos hasta la edad universitaria, sobre todo en las creencias relacionadas con el éxito en los deportes. Los padres influyen en sus hijos orientando su trayectoria deportiva, por ejemplo, alentando o desalentando su participación en los deportes con el objetivo de comunicarles los valores y las normas sociales vinculadas con la actividad física (Colás y Villaciervos, 2007; Dixon et al., 2008; Sagarzazu y Lallana, 2012). Frederick y Eccles (2004) describen tres mecanismos empleados por los padres para lograr este fin: el modelado de roles, la provisión de experiencias y la interpretación de experiencias.

En el modelado, los actores sociales como los padres se convierten en los modelos a seguir y a partir de su comportamiento les muestran a sus hijos el valor que le dan al deporte. Este es el caso de las mujeres que participaron de la investigación de Bruening y Dixon (2008), quienes mencionaron que se involucraron en el deporte debido al ejemplo que recibieron de ambos padres y en la mayoría de los casos, la práctica competitiva la adquirieron del padre.

La provisión de experiencias se refiere a la oportunidad que brindan los socializadores de vivenciar determinadas situaciones. Varias de las participantes indicaron que sus madres querían que ellas tuvieran las experiencias que a ellas no les habían permitido tener. De este modo, la aceptación familiar que recibieron las atletas para el deporte que deseaban practicar creó una barrera hacia actitudes y/o comentarios negativos externos, como, presiones sociales y estigmas de género. Es así que, las condiciones familiares de estas participantes propiciaron un impacto duradero en la práctica deportiva hasta la adultez (Bruening y Dixon, 2008).

La interpretación que realizan los padres de las experiencias de sus hijos es un mecanismo por el que se comunica a los niños si sus comportamientos corresponden con lo esperado y valorado según su rol de género (Bandura, 1977B). De modo que, los niños tratan de comportarse de forma que maximicen su aceptación en el entorno social. Por lo tanto, cuando los padres comunican que valoran determinado deporte es más probable que los niños lo practiquen y, en el caso de que los padres desapruében algún deporte, los niños también lo desestimarán al menos cuando sean jóvenes. En esta misma línea, Price et al., (2008) y Scheerder et al., (2006) encontraron que las madres crearon ambientes propicios para la participación deportiva de sus hijas. Es decir, a través del impulso sin presión, las madres contribuyeron a que sus hijas manifesten su propia pasión o rechazo por el deporte, interpreten su propia experiencia deportiva y configuren sus propias normas y valores. Algunas de las participantes que tuvieron la

oportunidad de experimentar este contexto se mantuvieron más tiempo en el deporte incluso hasta la adultez.

Asimismo, Veiga (2016) encontró que algunas mujeres desistieron en escoger el rugby como una actividad de su preferencia debido a los comentarios que recibieron por parte de sus familiares. Este autor concluye que la ausencia de una educación deportiva igualitaria conlleva a descartar determinadas opciones que no concuerdan con los roles de género establecidos por la sociedad porque se identifican más aspectos perjudiciales que beneficiosos. Por ende, la barrera que enfrentan las mujeres para la práctica de estos deportes está más vinculada con el estereotipo social del género femenino que a limitaciones físicas (Veiga, 2016).

Por último, el tercer componente del modelo, creencias motivacionales, está constituido por las metas de la persona y la autopercepción que tienen tanto de las competencias para realizar determinadas tareas como de las demandas de la tarea. A continuación, se detalla cada una de ellas.

Las metas se definen como un punto de llegada (resultados, eventos o procesos) (Austin & Vancouver, 1996 citados en López, Reyes & Uribe, 2011) que las personas desean y se esfuerzan por alcanzar (VandenBos, 2007 citado en López et al., 2011) en un periodo de tiempo establecido (Bandura, 1986; Latham & Ernst, 2006; Latham & Locke, 2006 citados en López et al., 2011). La siguiente variable, autopercepción de ser competente en áreas específicas se define como la valoración de la capacidad para ejecutar tareas establecidas y acordes con el rol socialmente asignado, siendo así que esta variable es fundamental en la construcción del autoconcepto (Eccles & Wigfield, 2002). Finalmente, la percepción de las demandas de las tareas está relacionada con aquellas dificultades que encuentra la persona alrededor de la actividad que desea realizar.

Estas variables orientan los motivos que conllevan a las personas a optar por determinadas actividades, sin embargo, estos también se ven afectados por el componente social y cognitivo. En relación a ello, Miranda y Antunez (2006) encontraron que la mayoría de los hombres practican deporte por agrado y diversión, o sea por un motivo intrínseco y las mujeres por estética, mejoramiento de condiciones físicas, recreación y salud es decir por una razón extrínseca. Estas razones ejemplifican la conclusión de Rottenbacher (2010), quien menciona que tanto hombres como mujeres, en su mayoría comparten y actúan según los estereotipos de

género para evitar el conflicto de roles, proteger su autoestima y el estrés producido por estos. Esto ocurre porque las personas que no actúan acorde a su rol de género son víctimas de prejuicios, lo cual afecta negativamente la confianza en sus capacidades de liderazgo, concentración y autoeficacia y, por ende en su desempeño. Sin embargo, actualmente, varias mujeres que intentan progresar en distintos ámbitos (académico, laboral, político, deportivo, etc.) suelen enfrentar comentarios ofensivos y escenarios de inferioridad, lo cual las lleva a experimentar menos situaciones de éxito en comparación con los hombres que lo intentan (ECS 2014; Espinosa, et. al., 2007; Veiga, 2016).

En síntesis, el modelo de Jacqueline Eccles (Eccles & Wigfield, 2002) se centra principalmente en el valor que tiene para el sujeto la tarea y la expectativa de aquello a lo que se dispone a realizar. De esta forma, ambas variables influyen directamente en la elección, realización y persistencia de la misma. Es por ello que la persona estará más comprometida con actividades que valora positivamente. No obstante, estos elementos están modulados por los tres componentes: creencias motivacionales, procesos cognitivos y el mundo social. Por esta razón, la teoría de Eccles favorece la descripción y comprensión del proceso deliberativo por el que una persona inicia, persiste y/o desiste de una actividad (Rodríguez-Martínez, Sánchez-Rivas y Labajos-Manzanares, 2017). El modelo de Eccles ha sido aplicado en distintos contextos como son el académico, laboral y deportivo. Es así que se han encontrado resultados que evidencian cómo la socialización diferenciada que reciben niños y niñas, desde muy temprano en la vida, impacta en sus decisiones futuras (Eccles, et al., 1990; Wang, et al., 2017).

En el ámbito académico, si bien se ha incrementado la presencia de las mujeres en las universidades, su participación es principalmente en carreras de letras, mientras que en ciencias e ingeniería es poca en comparación a los hombres. Ello debido al heurístico que señala que las letras se asocian con una capacidad más desarrollada en las mujeres y, en el caso de los hombres, los números (Eccles, 1987; ECS 2014; Rodríguez, 2009; Rodríguez-Martínez, et. al., 2017). Esta asociación simplificada es parte de los prejuicios y estereotipos de género que afectan a las mujeres de forma negativa en el concepto que tienen de sí mismas (percepción de sus capacidades y aspiraciones) aun cuando sus resultados son similares al de los hombres en este contexto (Plaza, 2012; Rodríguez-Teijeiro, et al., 2005; Veiga, 2016).

En el contexto laboral, años atrás, las mujeres no tenían acceso al trabajo, sino sólo a los ámbitos privados como el hogar. Con el paso del tiempo, aunque se produjo la inserción de la mujer en el mundo laboral, aún no tiene las mismas oportunidades que los hombres por dos fenómenos: el “techo de cristal” y el “suelo pegajoso”. Ambos hacen referencia a la limitación de la mujer de alcanzar puestos de liderazgo, lo que es peor aún en empresas incongruentes con su género, y cuando logran conseguir estos puestos se atribuye a causas externas como la suerte (Eccles, 1987; García-Retamero y López-Zafra, 2006; Plaza, 2012; Zubieta, et al., 2011).

Recientes estudios sociológicos han corroborado que el deporte continúa siendo una actividad que privilegia y reconoce como más valioso todo aquello relacionado con el género masculino (ECS 2014; Rodríguez-Teijeiro, et al., 2005; Martín, 2006). Desde la época victoriana, lo masculino se asociaba con la hombría, caracterizada por la caballería, virilidad y coraje. Por el contrario, lo femenino asociado con la mujer, la obligaba a ser delicada, frágil, elegante, dependiente y sumisa. Estas cualidades antagónicas, en el ámbito deportivo, conllevaron a asociar lo masculino con la fuerza, velocidad, resistencia y contacto y lo femenino con la estética y debilidad. Lo anterior estaba sustentado en las diferencias biológicas, argumento que mantenía a la mujer alejada del deporte e incluso la convencía de su incompetencia en este ámbito. Años posteriores continuó el predominio de los hombres en los I Juegos Olímpicos en donde no hubo presencia de las mujeres (Eccles y Harold, 1991; Martín, 2006; Moawad, 2019; Rodríguez-Teijeiro, et al., 2005).

Actualmente, a pesar de haber incrementado la participación femenina en los deportes en distintos países como son Francia, Estados Unidos, España, Japón e incluso en el Perú, aún se observa el predominio de los hombres en la participación, organización, entrenamiento y administración de deportes, así como también en la cobertura que realizan los medios de comunicación de esta actividad (ECS 2014; Miranda y Antunez, 2006; Sagarzazu y Lallana, 2012).

Además, se asignan actividades a un género u otro según sus roles, a las mujeres se las vincula con ser afectiva, cuidadora, preocupada por el bienestar, armonía, etc. y a los hombres con la autoridad, poder, logro de objetivos, entre otros (Elejabeitia y López, 2003; Rodríguez-Teijeiro, et al., 2005). Lo que evidencia un sexismo moderno ambivalente, el cual es un mecanismo encubierto y benevolente de prejuicio hacia las mujeres que intenta perpetuar los

roles de género tradicionales y, por ende, el dominio de los hombres. Esto ocurre porque hoy en día pocas personas mantienen abiertamente la idea de que las mujeres son inferiores a los hombres y que su único rol posible es el materno (Christopher y Mull, 2006; Glick y Fiske, 1997 citados en Rottenbacher, 2010; Zubieta, et al., 2011). De modo que existe una tendencia de las mujeres hacia “deportes femeninos”, es decir individuales o sin contacto físico y los hombres hacia “deportes masculinos”, en otras palabras, colectivos y de contacto físico debido a que se considera que estos serían muy toscos y rudos para las mujeres (Guillet, Sarrazin, Fontayne & Brustad, 2006; Moawad, 2019). En este sentido se considera como deportes estereotípicamente femeninos la natación, la gimnasia, el patinaje, el atletismo, entre otros y como “deportes masculinos” el fútbol, boxeo, lucha, rugby, etc. (Moawad, 2019). Todo ello contribuye a que las mujeres practiquen actividades deportivas que se encuentran fuera de las estructuras organizadas (los deportes olímpicos, por ejemplo), participen de competencias en menor porcentaje que los hombres y desistan en mayor porcentaje de los deportes (González-Palomares, Alba, Táboas-Pais y Rey-Cao, 2017; Guillet, et. al, 2006; Rodríguez-Teijeiro et al., 2005).

Como se mencionó anteriormente, personas que practican deportes “inapropiados” según los roles de género son criticadas y rechazadas socialmente, por ende, algunas de ellas experimentan un conflicto entre su rol como mujer y como atleta (Elejabeitia y López, 2003; Guillet, et. al, 2006). Este conflicto se hace más notorio durante la adolescencia y adultez emergente, etapas de desarrollo caracterizadas por la atención al cuerpo y exploración de la sexualidad, identidad, formas de pensar y relación con el entorno (González-Palomares, et. al., 2017; Pease, Cubas e Ysla; 2012). Específicamente, en la adultez emergente gradualmente las personas van tomando decisiones más duraderas en cuanto al amor, trabajo, identidad y formas de ver la vida, por consiguiente, suelen priorizar los viajes, así como, examinar su trabajo y estudios. Como consecuencia, en esta etapa suelen cuestionar las creencias que recibieron anteriormente debido al contacto con nuevas y variadas cosmovisiones presentes, principalmente en la educación superior (Arnett, 2011). Sin embargo, la exploración no siempre es experimentada placenteramente, a veces esta resulta en desilusión, fracaso o rechazo. Lo más probable es que entre en conflicto la demanda del entorno de ser considerada bonita y femenina según los patrones establecidos por la sociedad versus el deseo de practicar un deporte que no está acorde con su rol de género (Guillet, et. al, 2006). Debido a este conflicto, algunas mujeres deciden

abandonar los deportes y la actividad física. Sin embargo, es importante mencionar que, en este rango de edad, las personas suelen ser optimistas sobre el logro de sus metas futuras (Arnett, 2011; Ramírez, 2012).

Como resultado, otras mujeres optan por infringir los estereotipos sociales de género instaurados en el deporte como es el caso de aquellas que integran los equipos de rugby. Estas mujeres optan por practicar rugby a pesar del contacto físico, los choques y tacles, lo cual suele inhibir a las mujeres de practicarlo (Barleta, 2011; Sagarzazu y Lallana, 2012). A partir del estudio realizado por Guillet y colaboradores (2006) se concluyó que aquellas mujeres que se inclinan hacia una identidad masculina les darán más valor a deportes considerados “apropiados para los hombres” y se sentirán más competentes que aquellas mujeres con tendencia a ser tradicionalmente femeninas porque no estará acorde con su identidad de género. Sin embargo, esto también va a depender del entorno donde hayan crecido. Si en su contexto primaron pautas rígidas de género se verán influenciadas por ellas, mientras que, si en su entorno predominó la flexibilidad de roles y proporcionaron diversos modelos de mujeres y hombres podrán tomar decisiones más libres en cuanto a su elección de practicar algún deporte (Elejabeitia y López, 2003).

En Argentina, el primer país de Latinoamérica en conformar un equipo de mujeres de este deporte en el 2007, se han realizado investigaciones que permiten conocer el proceso que atraviesan las mujeres al participar en rugby. Este es el caso de Martín (2006) quién encontró que esta disciplina permitía a las jugadoras de rugby desarrollar relaciones profundas. Sin embargo, Wesley (2001, citado en Martín 2006) halló que cuando los cuerpos de las mujeres se desvían del ideal femenino por volverse más musculosos, ellas se sienten incómodas y cuestionan sus entrenamientos. Asimismo, Wright y Clarke (1999, citados en Martín 2006) observaron que al término del juego, las jugadoras continuaban utilizando elementos categorizados como femeninos: falda, tacos y maquillaje.

En contraste con esta investigación, en los círculos feministas (Martín, 2006) del deporte se ha desarrollado la teoría de que la mujer que juega al fútbol o al rugby puede adoptar características masculinas sin tener un conflicto de identidad de género, esto como consecuencia de no interpretar lo femenino como aquello que se contrapone a lo masculino. Bajo esta teoría se entiende que las identidades de género y sexualidad de estas mujeres están continuamente

Jugadoras de rugby: estereotipos y autopercepciones

cambiando y pueden pasar de un extremo al otro de la dicotomía, o ubicarse en ambos extremos a la vez (Veiga, 2016). Este es el caso de algunas mujeres y hombres que se apasionan por deportes o actividades no correspondientes con su rol de género.

En el contexto peruano, pese a un incremento de 128% de participación en deportes entre el 2010 y el 2017 aún existe poco desarrollo de las disciplinas deportivas, con excepción del fútbol, siendo menos populares los “deportes de mujeres”. Sin embargo, a diferencia de otros países, la brecha de participación de ambos sexos se ha mantenido. Se puede observar que, en el Perú, en el año 2010, la participación de deportistas mujeres fue de 404,282 (46%) y, en el caso de los hombres fue de 467,324 (54%), por el contrario, en el año 2017, la participación de deportistas mujeres pasó a ser 937 497 (47%) y, en el caso de los hombres 1 051 955 (53%) (Instituto Peruano del Deporte, 2017; Instituto Peruano del Deporte, 2010). Este panorama ha llevado al planteamiento de la meta de aumentar la inclusión y participación de las mujeres en el deporte a través del Plan nacional del deporte 2011-2030 y del Plan de desarrollo del Milenio (Sistema nacional deportivo, 2011). Más aún, en la actualidad se está buscando lograr una mayor igualdad entre hombres y mujeres, en cuanto a las oportunidades y condiciones para su desarrollo, entre estas poder practicar algún deporte. No obstante, a las mujeres se les reconoce en menor proporción sus éxitos deportivos, a pesar de que existen varias galardonadas en deportes no correspondientes tradicionalmente al género femenino como, por ejemplo, Kina Malpartida en el box (Alvariñas, Fernández y López, 2009; Barleta, 2011).

En cuanto al rugby, el compendio estadístico del Instituto Peruano del Deporte (2017) evidencia que este deporte no se encuentra dentro de las diez disciplinas con mayor participación en eventos nacionales, pero ello sí ocurre en cuanto a eventos internacionales. Sin embargo, en el 2017, a pesar de que las mujeres participaron en seis eventos internacionales y los hombres sólo en cinco fueron 87 hombres quienes representaron al Perú en comparación a las 71 mujeres. A diferencia del caso anterior, en el ámbito nacional en el año 2015 se realizaron siete eventos nacionales, de los cuales todos presentaron modalidad para hombres y, únicamente dos de ellos para mujeres. Siendo así que, el 91.5% de los participantes en este deporte fueron hombres y el 8.5%, mujeres (Instituto Peruano del Deporte, 2015).

Con respecto al deporte universitario, aunque se ha incrementado la participación de jóvenes entre los 16 y 25 años aproximadamente en un 300% entre el 2010 y el 2017. Entre estos

años, la cantidad de mujeres ha disminuido, en el 2010 hubo 162,074 participantes, de los cuales 83,325 (51%) fueron mujeres y 78,749 (49%) hombres, mientras que en el 2017 fueron 301 577 mujeres (46%) y 356 691 hombres (54%). (Instituto Peruano del Deporte, 2017; Instituto Peruano del Deporte, 2010). Por otra parte, cabe señalar que el rugby no forma parte de los deportes FEDUP (Federación deportiva universitaria del Perú) y, únicamente se juega entre clubes, algunos de ellos formados dentro de las universidades, siendo en total 10 equipos de mujeres en Lima y 22 a nivel nacional (Instituto Peruano del Deporte, 2017).

Esta información resulta relevante para la presente investigación porque las participantes son adultas emergentes que tomaron la decisión de practicar rugby en un club de Lima Metropolitana, contexto en el que gran parte de la sociedad aún mantiene una concepción dicotómica y opuesta de lo que es femenino y masculino. Siendo así que el rugby es considerado como un deporte no apropiado para ellas, por consiguiente, estas mujeres son objeto de críticas y rechazo social por sus “comportamientos desviados”. Además, en el Perú las mujeres todavía se encuentran en una posición de desventaja frente a los hombres y, el rugby todavía continúa siendo un deporte poco popular y priorizado sobretodo en la modalidad de mujeres.

Ante este contexto, el propósito de la presente investigación es analizar la motivación hacia la práctica deportiva del rugby femenino y el papel que tienen los estereotipos y autopercepciones de las jugadoras en su proceso de vinculación con este deporte. Específicamente, se busca comprender las vivencias de las jugadoras entorno al rugby e identificar los motivos que las llevan a iniciar, mantenerse y retirarse de este deporte. Dado que el propósito del estudio busca comprender el proceso personal y vivencias subjetivas de cada participante, se estimó conveniente utilizar una metodología de investigación cualitativa que permita indagar aspectos socioculturales, motivacionales y psicológicos subjetivos de estas deportistas. Siendo así que, esta investigación encajaría en un marco epistemológico de perspectiva fenomenológica (Willig, 2013).

Para el logro del objetivo se planteó un diseño de corte fenomenológico hermenéutico. Se escogió este diseño porque permite describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y enfocarse en los significados, estructura y esencia que ellas les dan a sus experiencias individuales subjetivas (Creswell, 2013). Asimismo, se utilizó la teoría de la expectativa-valor de Eccles (Eccles & Wigfield, 2002) como marco teórico congruente con el

Jugadoras de rugby: estereotipos y autopercepciones

diseño para analizar e interpretar los resultados obtenidos considerando elementos sociales, cognitivos y motivacionales.

Así, por medio de esta investigación se busca aportar a la línea de psicología deportiva y tener implicancias en el desarrollo e incentivo futuro de prácticas deportivas de las mujeres en este país, rompiendo los mitos y estereotipos basados en los roles de género. Así como también, romper con los estereotipos entorno al rugby y replantearlo como una opción de deporte que contribuye al empoderamiento de las mujeres.



Método

Participantes

El grupo de participantes estuvo conformado por 11 jóvenes integrantes y exintegrantes de equipos de Rugby femeninos de Lima Metropolitana cuyas edades fluctuaban entre los 19 y 28 años y tienen en promedio 23 años. Se consideró este rango de edad debido a que se ubica en la etapa de desarrollo conocida como adultos emergentes quienes se encuentran en una etapa de exploración principalmente de estudios, formas de pensar, relación con el entorno, entre otros (Arnett, 2011).

Con respecto al tamaño de la muestra, este se determinó a partir de la esencia de ciertas experiencias subjetivas comunes a todas las participantes principalmente en cuanto a los motivos de toma de decisiones y estereotipos. Ello se debió al diseño fenomenológico escogido para esta investigación, el cual no busca replicar ni generalizar los resultados, sino por el contrario centrarse en las experiencias particulares y únicas de las personas, lo que justifica la ausencia de saturación de la información (Pistrang & Barker, 2012; Willing, 2013).

Los criterios de inclusión y exclusión considerados fueron los siguientes: ser integrantes o ex-integrantes de algún equipo de rugby, que haya pertenecido como mínimo 6 meses al equipo, que haya asistido regularmente a los entrenamientos y que tenga entre 18 y 28 años. Es importante mencionar que sólo se consideró a aquellas deportistas que contaban con disponibilidad de tiempo, aceptaron voluntariamente participar en la investigación y firmaron el consentimiento informado (Apéndice A). El contacto inicial con cuatro de las participantes se dio mediante el permiso del entrenador de uno de los equipos para invitar a las jugadoras a participar de la investigación, posterior a ello se empleó el criterio de cadena de referencia, lo que significa que fue a partir de la sugerencia que brindaron las participantes.

De acuerdo a los aspectos éticos, el consentimiento informado fue leído junto a cada una de las participantes para absolver dudas o preguntas acerca de su participación en la investigación y las condiciones planteadas. En él se describe el propósito y procedimientos del estudio, además se informa que las entrevistas van a ser grabadas en audio con la única razón de recuperar toda la información que puedan brindar y será destruida al finalizar la investigación. Mediante este documento también se garantizó la confidencialidad, es decir que sus nombres

serían cambiados y la información sería utilizada únicamente para fines académicos. Además, se comunicó a las participantes que tenían la opción de retirarse en cualquier momento o no responder a alguna pregunta si así lo deseaban. Al finalizar la entrevista, se indagó si existía alguna duda y/o incomodidad en las participantes para poder resolverlo en la medida de lo posible. Asimismo, se indicó que se realizaría una devolución de los resultados finales del estudio de manera global al término de la investigación.

Tabla 1

Características de las participantes

Código	Edad	Tiempo en el equipo	Situación actual
P1	26	5 años	Ex-integrante
P2	20	1 año y medio	Integrante
P3	23	3 años y medio	Ex-integrante
P4	26	3 años	Integrante
P5	25	9 meses	Ex-integrante
P6	19	2 años	Integrante
P7	21	6 años	Integrante
P8	25	7 años	Integrante
P9	24	7 años	Integrante
P10	19	1 año	Integrante
P11	28	8 años	Integrante

Un dato adicional emergió en la entrevista por propia iniciativa, algunas participantes manifestaron de manera espontánea y abierta su orientación homosexual o bisexual. En este sentido 4 se autoidentificaron como homosexuales y 1 bisexual. Se asume que el resto de ellas son heterosexuales, aunque esta información no se confirmó.

Técnicas de recolección de información

Se emplearon dos instrumentos para recoger los datos: la ficha de datos personales y la guía de entrevista.

Ficha de datos personales. Tuvo como propósito obtener información sobre las características de las participantes, como edad, lugar de residencia, si en la actualidad integra algún equipo de rugby, el tiempo que la participante ha sido parte de un equipo de rugby, participación en otros deportes, práctica deportiva familiar y percepción de presión para practicar algún deporte (Apéndice B).

Guía de entrevista a profundidad. Se empleó una guía de preguntas semiestructurada organizada en los siguientes cuatro rubros: a) antecedentes familiares y personales en la formación de su identidad de género; b) iniciación de la práctica deportiva en general y su relación con los estereotipos de género; c) Descubrimiento, iniciación y práctica del rugby y, d) Momento de retirada de la práctica del rugby (Apéndice C). Estos rubros incluyen la información que recibieron por parte de su entorno, así como también, las percepciones, emociones y reflexiones propias de las participantes.

Esta guía permite que las jugadoras recreen la situación del rugby para así comprender las experiencias o situaciones de las participantes, a través de un abordaje a profundidad de los sentimientos, experiencias, expectativas, etc., de sus vivencias (Pedraz, Zarco, Ramasco y Palmar, 2014). El instrumento construido comprende una etapa de familiarización en la cual se busca crear un ambiente seguro y de confianza para la participante; luego se busca recoger los sentidos o significados asociados al rugby y a ser mujer; para concluir con una etapa de cierre, en la cual se le invita a reflexionar y profundizar en los temas tratados o sugerir nuevos puntos a desarrollar dentro del tema principal.

Es importante resaltar que, para garantizar la pertinencia de la guía de entrevista, el contenido y los rubros fueron revisados por dos expertos, el entrenador y la asesora, de modo que se ajusten al propósito del estudio. Asimismo, se tuvo una experiencia piloto con una persona no incluida en la muestra, con la intención de que la entrevistadora se familiarice con la utilización de la guía y practique la indagación a profundidad. A partir de la revisión de la guía y la entrevista piloto se realizaron algunas modificaciones necesarias respecto a la secuencia de las preguntas, la manera de indagar y el lenguaje empleado.

Procedimiento

En primer lugar, se construyó y revisó la guía de entrevista para que se encuentre alineada con el objetivo de la investigación y a la técnica empleada.

En segundo lugar, se estableció el contacto inicial con algunas de las participantes, el cual se realizó con dos meses de anterioridad a la realización de las entrevistas con la finalidad de lograr un proceso de familiarización con las participantes para fomentar encuentros e intercambios de información con mayor confianza, establecer nuevos contactos y coordinar horarios (Montero, 2006). Luego, se entró en contacto con las demás participantes, a quienes al igual que las primeras se les informó sobre la naturaleza de la investigación, se les consultó su colaboración y se leyó junto a ellas el consentimiento informado.

Posteriormente se determinó una fecha, hora y lugar específico con cada una de las participantes. Es así que se buscó que el espacio de entrevista fuera propicio, silencioso y con la menor cantidad de elementos distractores. Se estableció que cada entrevista tendría una duración aproximada de 45 minutos, la cual inició con un momento de rapport y, finalmente se solicitaron los datos sociodemográficos. Una vez recabada cada una de las vivencias descritas por las participantes se realizaron las transcripciones literales de la información atendiendo a la confidencialidad de la información (Willing, 2013).

Seguidamente, se ejecutó el análisis correspondiente de la información y, por último, se realizó la devolución de los resultados de forma individual verbal y/o escrita a cada una de las participantes como compromiso ético y para validar y afianzar la discusión de resultados (Cornejo y Salas, 2011; Noreña et al., 2012).

Análisis de la Información

Para el análisis de las entrevistas se efectuó un análisis temático con ayuda del programa del Atlas Ti 7.0. En un primer momento se formaron los códigos de manera descriptiva analizando cada línea de las entrevistas. Luego se procedió a la construcción de categorías de códigos en función de los temas de la guía de entrevista, los cuales están organizados cronológicamente para lograr una mejor comprensión de las vivencias de las participantes. Estos momentos son los siguientes: a) antecedentes familiares y personales en la formación de su

identidad de género; b) iniciación de la práctica deportiva en general y su relación con los estereotipos de género; c) Descubrimiento, iniciación y práctica del rugby y, d) Momento de retirada de la práctica del rugby.

Posteriormente se identificaron subdimensiones que se fueron agrupando a partir de la afinidad entre temas. Se encontraron tópicos transversales que, por su relevancia en la experiencia de todas las participantes como mujeres rugbiers, se asumieron finalmente como los ejes a partir de los cuales se analizarían los resultados. Siendo estos a) *“El rugby como espacio masculino”* b) *“Nuevas formas de ser mujer”* y, c) *“La mujer rugbier”*. Así, se obtuvo la visión particular del rugby por parte de las participantes, desde su experiencia de vida como mujeres y deportistas. A su vez, se analizaron los diferentes motivos que conllevaron a que las participantes inicien, se mantengan y se retiren de este deporte, así como también, los vínculos interpersonales, estereotipos y percepciones en la experiencia de vida de las participantes. Del mismo modo, se identificó la manera en que estas mujeres afrontan y acoplan estas “dos dimensiones” de su vida, como mujeres y como rugbiers. Finalmente se discutieron los resultados considerando el marco teórico y desde la teoría de “Expectancia-valor” de Jacqueline Eccles (Eccles & Wigfield, 2002).

Resulta relevante mencionar que, en el intento por obtener una impresión total de los sentimientos, experiencias, expectativas, etc. de aquella realidad social particular que las participantes vivencian, se consideró pertinente dividir la sección de resultados y discusión. Siendo así que en el apartado de resultados se comparten las experiencias de las participantes respetando el orden cronológico de los sucesos. Esto con el fin de lograr una mejor aproximación al fenómeno, y además comprender la relevancia de los temas transversales a las experiencias, los cuales articulados con la bibliografía apropiada serán analizados en la sección de discusión.



Resultados

Para responder al propósito de la investigación de analizar la motivación hacia la práctica del rugby femenino y el papel de los estereotipos y autopercepciones de las jugadoras en su proceso de vinculación con este deporte se ha planteado un diseño fenomenológico. Para ello, en primer lugar, se compartirán las experiencias de las participantes según la cronología de los sucesos. De modo que en esta sección de resultados se presentan las vivencias de las participantes respetando los momentos significativos que cada deportista tuvo en relación a: a) antecedentes familiares y personales vinculados con la construcción de la identidad de género; b) iniciación de la práctica deportiva en general y su relación con los estereotipos de género; c) Descubrimiento, iniciación y práctica del rugby y, d) Momento de retirada de la práctica del rugby.

Antecedentes familiares y personales vinculados con la construcción de la identidad de género

La primera área está conformada por los mensajes directos e indirectos que las participantes han vivenciado por parte de familiares y maestros. Los mensajes directos son comentarios que expresan estas personas con respecto a los roles de género. Entre ellos se encuentra que las mujeres deben ser delicadas y femeninas, no deben usar buzos, sino vestirse con falda, llevar cartera, usar aretes y maquillarse, además realizar actividades como manualidades o tejer. Los mensajes indirectos son aquellos comportamientos diferenciados ante hombres y mujeres. Una situación que ejemplifica lo antes mencionado es la preferencia que tienen los padres de la opinión de sus hijos varones por encima de las mujeres.

“...hasta los...22 me han estado harta... me hacían regresar a que me ponga aretes [...]

Yo sí sentía ala... me vestía, me miraba al espejo y decía pucha, no me veo muy

Heterosexual ¿qué van a decir? ¿Qué va a pensar la gente de mí?” (Participante 5).

“Mi referente era que la mujer tenía que ser delicada y femenina ¿no? Igual siempre Como a mí me decían que era tosca, gritona entonces nunca encajaba, trataba sí. No estaba muy contenta con cómo yo me veía” (Participante 4).

De esta forma, se observa cómo, por medio de la socialización con familiares y maestros se perpetúan los estereotipos de género. Es decir, estos agentes comunican y orientan los roles, conductas y preferencias que deberían de tener las mujeres a partir de lo establecido socialmente. Pero, por otro lado, es evidente que estas mujeres no se sienten cómodas, sino por el contrario rechazan estas imposiciones y sugerencias, por lo cual terminan quebrantando estos parámetros al definirse como lesbianas o por tener comportamientos “poco femeninos” (vestimenta ancha, no usar accesorios, ser rudas y/o toscas).

Iniciación de la práctica deportiva y su relación con los estereotipos de género

La segunda está conformada por la construcción de la representación de esta actividad. Por ello, a partir de las vivencias que tuvieron estas mujeres, se incluye, por un lado, la información que reciben de su entorno y, por otro lado, el valor que ellas le dan al deporte.

La información que reciben del entorno proviene de la familia y la escuela, los cuales difunden la creencia de que existen deportes más apropiados para hombres y otros para mujeres, pero en este último caso sólo porque beneficia su salud y estética. Por ello, estos agentes emiten comentarios entorno a la idea de que “los deportes de mujeres son menos toscos”.

Es así que se puede leer:

“Mi familia era así, a mi primo lo dejaban ir a patear la pelota [...] a mí no me dejaban porque era niña, la menor. ‘No, que te van a golpear, que son muy toscos, te van a golpear’, pero yo igual me iba. Para mí nunca ha sido un problema” (Participante 8).

Aunque, todas las participantes inician practicando algún deporte “femenino” a muy pocas les agradaban. Por consiguiente, al crecer, todas van cambiando de deportes y algunas, al llegar a la adolescencia, comienzan a practicar un “deporte masculino”. Ello como consecuencia de un cambio de colegio o el paso a secundaria donde no existe esta diferenciación cultural de “deportes masculinos y femeninos”. En otros casos, un hombre de la familia, ya sea papá, hermano, abuelo o primo es quien propicia la interacción de estas mujeres con deportes “de hombres”. Es decir, estas personas informan a las jóvenes sobre estos deportes o incluso las acompañan para que puedan verlos o practicarlos. En contraposición, la madre ejerce una postura más tradicional quien procura que su hija se mantenga “femenina” y delicada.

“Siempre lo he visto hacer deportes, siempre he estado marcada por mi hermano. [...] Me gustaba jugar con él y sus amigos, me gustaba ir a verlos jugar, me gustaba de Chiquita participar de sus juegos toscos, hemos jugado a las luchas, creces con una idea distinta de lo que es delicadeza” (Participante 9).

Por otro lado, el valor que le dan las participantes a esta actividad es de agrado, incluso algunas lo consideran como un estilo de vida. Por consiguiente, cuando no lo practican sienten que algo les falta o se sienten mal. Además, estas mujeres reconocen que son buenas para algún deporte.

“Insistí que quería hacer algo paralelo al colegio, quería hacer un deporte...sentía que era parte de mí, cuando dejé el básquet, sentí que me había perdido un montón. Sentía que me faltaba un poco de la personalidad mía y no me dejaba ser yo” (Participante 7).
“[...] Es algo como parte de mi vida. Creo que es un estilo de vida hacer deporte. Sientes que te falta algo si estás este... todo el día sin hacer nada, en reposo” (Participante 5).

Así, se puede identificar que la orientación deportiva que reciben las participantes desde la niñez mantiene la división social de aquello que corresponde a los hombres y a las mujeres. Aunque todas inician practicando un “deporte femenino”, que la mayoría de ellas rechaza, afirman que les gusta realizar actividades físicas, además ellas se sienten competentes en este ámbito, inclusive algunas lo valoran como un estilo de vida. Por este motivo, al encontrarse en un contexto más flexible respecto a los roles de género optan por realizar “deportes masculinos” (fútbol, fútbol, rugby). Este es el caso del cambio de enfoque escolar o porque algún familiar, específicamente un hombre, comparte sus gustos deportivos y/o apoya el interés que tienen las participantes hacia estas disciplinas. Por el contrario, el rol que ejerce, principalmente, la madre es de cuidado y protección frente a esta situación.

A partir de lo antes mencionado, se infiere que la perspectiva de género binaria que comunica la familia y la escuela se extiende al ámbito deportivo, siendo así que ambos agentes transmiten estereotipos de género al guiar las conductas y preferencias de las participantes. No obstante, en la decisión de las participantes también interviene la representación de sí mismas y las expectativas que tienen de determinada actividad al igual que el valor que le otorgan al

deporte. Siendo así que, las jóvenes evalúan la información recibida y construyen su propia percepción del deporte.

Descubrimiento, iniciación y práctica del rugby

La tercera área está conformada por las vivencias que las participantes tuvieron en relación al rugby antes de su ingreso y durante su permanencia. Es decir, el contacto inicial y la percepción que tuvieron de este, qué las motivó a tomar la decisión de practicarlo, y por qué se mantuvieron.

Algunas de las participantes descubrieron el rugby por invitación de amigas o hermanos que lo practican o por sugerencias sustentadas en la fisonomía de su cuerpo y su actitud de rudeza, característica que encajarían con las mujeres que practican este deporte. Otras participantes tienen su primer contacto con esta disciplina tras encontrarse con una breve presentación pública de este deporte, ya sea de forma presencial o virtual.

“A mí siempre por mi físico y porque soy... no soy grande de alta, pero soy ancha, me Veo fuerte. Todo el mundo cree que soy ruda, me metí al rugby. Bueno, me meteré, podré intentar rugby, algo debe funcionar” (Participante 5).

“Venían... y se presentaron ‘somos el equipo de rugby, nos faltan chicas, todas son bienvenida... van a encontrar todo aquí.’ [...] Y, en mi cabeza muy profundo, en ese momento tal vez no lo pensé, pero ahora que lo pienso reflexivamente de hecho que dije debe haber un culo de lecas en este grupo y, o sea yo quería eso” (Participante 3).

La información que reciben las participantes se da por medio de amigas o familiares y de la observación que realizan ellas mismas de las integrantes. Así, ellas identifican que este sería un grupo de interés por las peculiaridades y demandas de las jugadoras, y porque el deporte encaja con sus deseos y características (la fisonomía, unidad, diversión, orientación sexual, beneficios, etc.). A pesar de que la descripción que reciben del rugby también incluye la tosquedad que implica este deporte por los golpes y lesiones. Además, ellas esperan sentirse identificadas con el grupo. En estas situaciones se observa que el contacto con el rugby despierta la curiosidad de las participantes, lo que las impulsa a buscar más información de este deporte, por ejemplo, los horarios de entrenamiento.

Sin embargo, el descubrimiento y la curiosidad sólo fueron compartidos con la familia y amigos en muy pocos casos. Más aún, sólo una de las participantes que lo compartió con su madre obtuvo una respuesta positiva, pero esta sólo enfatizó el beneficio del deporte en la salud y estética. Las demás participantes mantuvieron su interés en secreto por miedo o vergüenza, ya que anticiparon las respuestas de negatividad que podrían recibir por parte de la familia, escuela y amigos sustentada en la formación recibida respecto a los roles de género. Es decir, el rugby al ser un deporte que involucra golpes no se encontraría acorde con lo que estos agentes socializadores intentan mantener, principalmente la delicadeza.

“Porque no quería decirle a nadie dije no, van a molestar y no quería que me incomode, quería encontrar y sentir que soy 100% capaz y decirles que ya tus comentarios no me importan porque ya lo hice” (Participante 7).

“...que todas son lesbianas, que todas son unos machitos, que eres la típica lesbiana camionera... masculina. [...] Que todas... personifican todo lo masculino...’ [...] sentía eso de como que la sociedad... ‘toda la sociedad se va a enterar que eres bisexual, que eres lesbiana no lo hagas, no va bien con tu imagen’ ” (Participante 5).

Las participantes toman la decisión de ingresar al rugby porque consideran ser capaces de tener éxito en este deporte, porque van a tener un grupo con el cual se sientan identificadas y/o van a tener la libertad de escoger un deporte de forma independiente. Además, están presentes algunos factores circunstanciales que favorecen la decisión de ingresar a rugby, la presencia de beneficios económicos y físicos, el tener tiempo para practicarlo y saber dónde, así como también, el estar en búsqueda de un deporte novedoso, fuera de la norma y/o atrevido.

“Entonces, yo estaba gordita y dije ‘si ésta está gordita y juega, yo también’ [...] Todo el mundo puede jugar, chatos, altos, gordos, flacos...yo me sentí confiada [...] Me han gustado estas cosas, como hacer cosas medio... no extremas, pero nuevas que se vean un poco atrevidas de repente. [...] me pareció muy chévere que las chicas puedan hacer esto que sean fuertes, rápidas y rudas” (Participante 9).

“Ahora que lo pienso eran las que más se salían de la norma de ser femenina y nunca me sentí identificada con eso. Creo que esos deportes representaban para mí esta libertad sexual que no encontraba en otros espacios” (Participante 3).

Entonces, es posible decir que las razones que motivan a estas mujeres a ingresar al rugby están compuestas por motivos personales y contextuales. Las razones personales que estas jóvenes tienen son las siguientes: la identificación de características comunes entre el deporte y la representación y deseos de ellas mismas, sus competencias físicas y la oportunidad para confrontar las normas y estereotipos atribuidos a las mujeres en general (débiles, delicadas, etc.) y a las mujeres en el rugby (rudas y/o homosexuales). Los motivos contextuales son condiciones contextuales favorables: beneficios físicos y económicos, así como el tener tiempo disponible para practicarlo.

De este modo, se evidencia que en el proceso de toma de decisiones que realizan las participantes influyen las percepciones que tienen de ellas mismas y del rugby. Es por ello que, a pesar de la evaluación positiva a la que llegan por ser una actividad congruente con la representación que tienen de sí mismas, la mayoría de las participantes mantiene oculto su interés ante sus padres y amigos para evitar que cuestionen su decisión. Sin embargo, estos actores, en el momento en que se percatan del interés y/o decisión de las participantes emiten comentarios desalentadores y de desaprobación, pero estos no logran afectar su decisión de ingreso. Esto ocurre porque ellas consideran que destacarán en este deporte, podrán tomar sus propias decisiones y/o relacionarse con la clase de personas que les interesa, así como también, acceder a beneficios.

Con respecto a las razones que llevaron a las deportistas a mantenerse en el rugby se encuentran la confianza y el apoyo que hallaron dentro del equipo, incluso algunas manifestaron que este era el grupo de personas que estaban buscando.

“La amistad que tenía ahí y la necesidad de ser parte de un grupo humano. En ese momento, ya había salido del closet con mis amigas de natación, de prom, de derecho y por primera vez en mi vida me estaba empezando a sentir yo, y necesitaba desarrollarme con un grupo y, fue bonito por eso me quedé” (Participante, 5).

“Amo el trabajo en equipo, amo el apoyo que se tiene, el respeto que tiene que haber dentro y fuera de la cancha con un equipo [...] Es una familia” (Participante, 6).

Por más de que la acogida, el apoyo y la confianza brindadas por las integrantes favorecieron el mantenimiento de las participantes, ellas no fueron ajenas a las demandas

vinculadas con este deporte. De modo que, en las primeras sesiones sintieron miedo por los golpes e inseguridad por “malograr” el equipo debido a su falta de experiencia. Más aún, como consecuencia de su permanencia en el equipo, ellas tuvieron que lidiar con comentarios sexistas emitidos por los hombres del rugby, así como, hombres y mujeres externos al deporte. Otro obstáculo con el cual ellas lucharon fueron las desigualdades en cuanto a beneficios. Ello debido a que la dirigencia en su totalidad se encuentra conformada por hombres quienes benefician más a aquellos de su mismo sexo a pesar de que el equipo de mujeres obtenga más logros. No obstante, con el transcurso del tiempo, estas situaciones fueron enfrentadas y el miedo e inseguridad fueron reemplazados por adrenalina y emoción, en parte gracias a la cohesión con las demás integrantes del equipo y también por los cambios personales de las participantes.

“Me acuerdo que en mi primer tackle que me hicieron [...] fue directo a la cara que era lo que más me daba miedo que me golpeen... Cuando me paré no sentí dolor[...] Está toda la adrenalina. Hay sentimientos encontrados. ¡Ay qué miedo!, o ¡qué emoción! Ellas me decían eso [...] nunca tener miedo” (Participante, 4).

Le comenté a un amigo que yo jugaba este deporte y me dijo ‘entonces ya cambiaste los penes’ y le dije ¿Qué? ¿Disculpa? ‘No, que no te vayas a volver como otra amiga que tengo que es lesbiana, [...] No, es un deporte más, y si fuera de una manera u otra homosexual, no tiene nada que ver el deporte mi orientación sexual” (Participante 6).

“Si en el club... todos pagamos lo mismo, todos deberíamos tener lo mismo. Las chicas son menos, pero pagamos igual y traemos logros al equipo, los chicos no tienen ni un logro hace años y tienen más beneficios...un poquito más de equidad” (Participante, 8).

Asimismo, tras un tiempo en el rugby, las participantes perciben cambios en ellas mismas (físicos y de personalidad) y contextuales (por parte de la familia y escuela). Por un lado, las participantes, antes de ingresar al rugby, se calificaban como: tímidas, inseguras, con baja autoestima, malcriadas, respondonas o renegonas. Incluso algunas de las participantes manifestaron sentir alguna incomodidad con su físico, ya sea por ser bajas o gordas. Es así que, tanto ellas como su entorno identifican mayor seguridad y confianza en ellas mismas, más aún, expresan que se ven más fuertes y su peso ha cambiado. Adicionalmente, la mayoría de mujeres refiere que el rugby les ha permitido tener más fortaleza interna e inclusive algunas se sienten

empoderadas. Además, el rugby se estableció como un espacio que les permitió reducir tensiones y liberar energía. Por otro lado, este grupo de participantes que permanecieron en el equipo, constatan que han observado cambios en su entorno familiar y en la escuela. Sus testimonios revelan, en primer lugar, un entorno familiar más unido y, en segundo lugar, apoyo por parte de familiares, amigos y la escuela tras obtener logros. Cabe mencionar que son estas personas quienes, en un inicio, intentaron desalentarlas y desaprobaban su elección. Todo ello contribuyó a que se reafirme la decisión de mantenerse en este deporte.

“Antes no podía decir lo que pensaba porque pensaba que todo estaba mal [...] Para ese entonces era demasiado tímida, insegura, sentía que los límites para mí eran demasiados [...] Estaba en esa caja cuadrada, era horrible, no sabía nada” (Participante, 6).

“Me ha dado más fuerza, confianza en mí misma, puedo decir que soy una mujer empoderada. [...] A partir de que empecé a jugar hubo más comunicación con mi familia, fui una de las personas más transparentes [...] Algunos compañeros que me hacían bullying, me jodían, son los que me apoyan ahora más [...] Hasta el director que era machista ‘ah, sí ella es alumna de acá’. En las clausuras me pone” (Participante, 7).

En suma, las participantes construyen la percepción del rugby luego de experimentar la práctica de este deporte, adquirir nueva información y contrastar sus juicios previos, así como también por medio de los efectos que este tuvo sobre ellas y su contexto. Más específicamente, las participantes manifiestan que han conseguido empoderarse y adquirir mayor seguridad y confianza en ellas mismas. Además, tras alcanzar logros han obtenido apoyo por parte de quienes criticaron su participación en el rugby y sugirieron que se retiren: familiares, amigos e incluso autoridades escolares. Por consiguiente, se puede afirmar que, para estos actores, los logros deportivos predominan sobre los roles de género.

Momento de retirada de la práctica del rugby

Por último, la cuarta área incluye los motivos de salida de exjugadoras, así como también, de aquellas que pasaron por el proceso de salir y luego de volver a practicarlo. Además, se consideraron los comentarios sobre este tema, brindados por una participante, que aunque nunca

ha dejado de practicar rugby, su condición de capitana le ha permitido identificar algunos motivos por los que sus compañeras se retiran de este deporte.

Uno de los motivos por los que se retiraron del rugby es que ya no encuentran los mismos recursos y características que las llevaron a ser parte de este deporte o porque descubren que no calzan en este. Además, impactan en ellas los comentarios constantes que reciben por parte de familiares y/o amigos por practicar este deporte, los cuales refieren a que este es un deporte de lesbianas, de hombres y/o es muy tosco. Por ende, las participantes buscan otros grupos con los cuales se sienten más identificadas. Algunas argumentan que ya no disfrutaban de la actividad como en un inicio por la presión que ejerce el entrenador sobre ellas. Otras perciben que el rugby resultó ser más rudo de lo que esperaban y descubren que ellas “no eran rudas”. Con respecto a los recursos que obstaculizan el mantenimiento y propician la salida de las deportistas del rugby se encuentran la falta de tiempo, el dinero y accesibilidad a algún equipo.

Así se lee:

“Me di cuenta de la responsabilidad que tenía ahí, ya tenía más carga académica. Además, la carga del deporte, que antes no me había parecido carga, pero en ese momento tenía tanta responsabilidad de ser el ejemplo. Cuando ya estaba en bajón de rugby empecé a entrenar futsal. Me dijeron ¿vas a querer ir de viaje?’, y dije, ir de viaje a no ir nunca a nada, y estar desmotivada prefiero mil veces esto (Participante, 3).

“Vi que podía ir a otro lado, ya no me veía muy hallada en el rugby, algunas chicas se empezaron a salir del equipo, me sentía poco habilidosa también [...] Me he dado cuenta que soy mala [...] Otra cosa del rugby... Es un juego de mucha tosquedad, la tosquedad que implica el hecho de ir a chocar que a mí no me gusta” (Participante, 5).

Los testimonios demuestran que los motivos de salida son variados, los cuales pueden ser divididos en: personales y sociales, pero principalmente esta decisión se da tras un balance entre beneficios y costos. Los motivos personales contienen la incongruencia entre la representación que tienen de sí mismas con la apreciación que tienen del deporte, así como también, de la percepción del poco reconocimiento y premios que reciben. Entre los motivos sociales se evidencia la influencia de los estereotipos transmitidos por el entorno, la presión por parte del equipo, la cual merma el disfrute de la actividad y la falta de recursos.

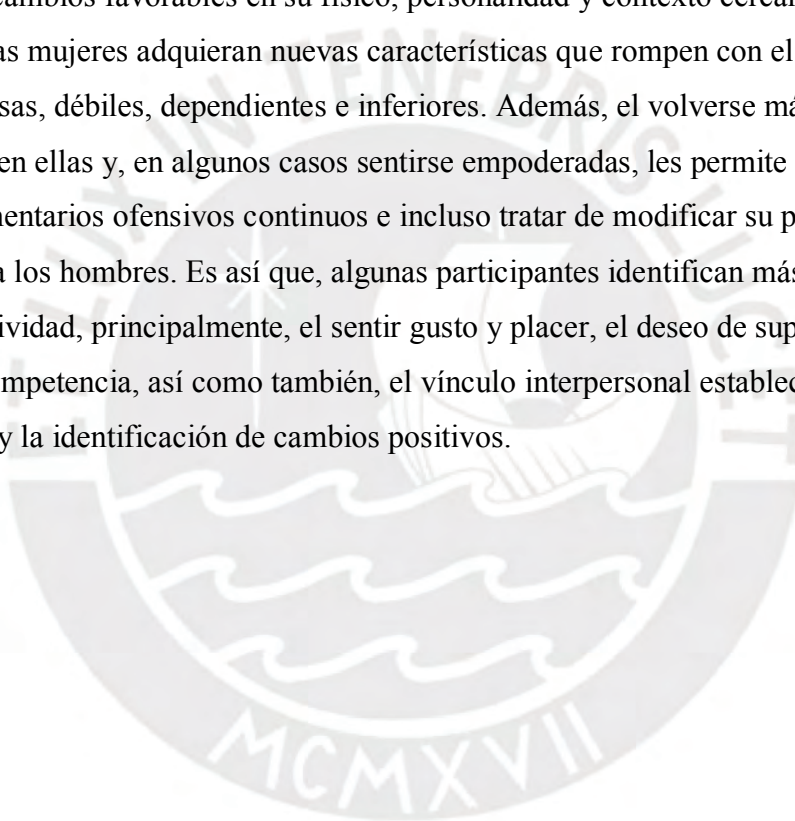
En síntesis, estas cuatro áreas describen la vivencia cronológica de las participantes en torno al rugby, pero todavía cabe señalar algunas reflexiones a las que ellas llegan tras atravesar por esta experiencia. Es así que, aunque algunas de las participantes optaron por retirarse del rugby, afirman que este deporte les permitió conocerse más a sí mismas, por ejemplo, repararon en que son personas menos rudas de lo que creían ser, aun cuando creen verse físicamente rudas. Asimismo, ampliaron la concepción que tenían sobre rudeza y homosexualidad. De modo que, las participantes concluyen que una persona homosexual no necesariamente es ruda y el ser ruda no las vuelve menos femeninas. Además, ellas identificaron que ninguna de estas dos características representa a la mujer rugbier, ya que una vez dentro del equipo descubren que hay mujeres heterosexuales y homosexuales, así como, rudas y delicadas con o sin comportamientos convencionalmente femeninos: uso de maquillaje, tacos, vestidos, etc.

“Me di cuenta que por fuera puedo parecer ruda, pero por dentro soy cero ruda [...] Mi experiencia fue bonita para reflexionar todo esto de feminidades y de que una mujer ruda, jugadora de rugby no es igual a ser lesbiana [...] Hay chicas hetero que juegan rugby y les gusta, son más rudas que yo y se ponen tacos, se arreglan...No pensé que pasaba eso acá. Cambió mi estereotipo de la chica de rugby ruda” (Participante 5).

“Sí, ella era súper femenina. Ahora es súper aguerrida [...] En ese momento yo pensaba ‘esta huevona que se suicida un poco más en el equipo, luego sale y es la huevona más femenina del mundo’ y tenía su flaquito [...] qué tal locura. Para mí, alguien que juega rugby no entraría en esto, pero me parecía una diversidad locazo (Participante 3).

Finalmente, la experiencia de aquellas mujeres que participaron de manera consistente y se mantuvieron por algunos meses en este deporte “no correspondiente” con su rol de género, les permitió reflexionar sobre la feminidad y contrastar los estereotipos de la sociedad con la realidad existente dentro del rugby. Asimismo, las participantes describen que lo que caracteriza al equipo es la cooperación entre las integrantes y la variedad de identidades dentro de este. Siendo así que estos motivos contribuyen a que las participantes se sienten identificadas con el grupo. Pero, por otro lado, estas mujeres afirman que esta experiencia también las confrontó con situaciones de desigualdad frente a los hombres. Ante esto, ellas optaron por ignorar o refutar los

comentarios e incluso algunas intentaron cambiar la posición desventajosa que tenían. De esta forma, se distingue que, en un inicio, las participantes sintieron miedo por la tosquedad del deporte e inseguridad en ellas mismas, siendo así que los comentarios y situaciones que confirman las desigualdades de género y cuestionan su orientación sexual, no favorece el desarrollo de emociones positivas hacia el rugby. Sin embargo, con el transcurso de los entrenamientos, las participantes van construyendo una percepción positiva de este deporte a partir de la cooperación e identidades variadas que encuentran dentro del equipo, así como también, por los cambios favorables en su físico, personalidad y contexto cercano. Estos cambios conllevan a que las mujeres adquieran nuevas características que rompen con el rol tradicional de las mujeres: sumisas, débiles, dependientes e inferiores. Además, el volverse más seguras, con mayor confianza en ellas y, en algunos casos sentirse empoderadas, les permite enfrentar situaciones y comentarios ofensivos continuos e incluso tratar de modificar su posición de inequidad frente a los hombres. Es así que, algunas participantes identifican más beneficios que costos en esta actividad, principalmente, el sentir gusto y placer, el deseo de superación y el sentimiento de competencia, así como también, el vínculo interpersonal establecido con las demás jugadoras y la identificación de cambios positivos.





Discusión

En el Perú, a pesar de que la mujer ha conquistado distintos espacios públicos como son el político, académico, laboral y deportivo, hoy en día aún perduran estereotipos de género que se transmiten de generación en generación, lo cual genera una inequidad de género en cuanto a la participación y el desarrollo pleno de las mujeres (Barleta, 2011; Espinosa, et al., 2007; García-Retamero, et al., 2006; González-Palomares, et al., 2017; Moreno, 1999; Rodríguez, 2009; Rottenbacher, 2010; Santana, et al., 2008).

Bajo este contexto, la presente investigación tuvo como propósito analizar la motivación y el papel de los estereotipos y autopercepciones en el proceso de toma de decisión de vinculación de mujeres integrantes y ex integrantes de equipos limeños de rugby. Ante este objetivo, se consideraron tres temas que estuvieron presentes a lo largo de la vinculación de las participantes con este deporte y permiten comprender este proceso particularmente cuestionado para las mujeres en una sociedad patriarcal. Estos temas son los siguientes: a) *“El rugby como espacio masculino”* b) *“Nuevas formas de ser mujer”* y, c) *“La mujer rugbier”*.

El rugby como espacio masculino

“El rugby como espacio masculino” puede entenderse mediante el heurístico de representatividad (Novo et al., 2003), el cual es la evaluación rápida de una persona u objeto a partir de información insuficiente y parcial con la cual no podemos tener una idea realista y clara de las cosas, pero dado que se necesita llegar a una conclusión rápida se deduce la respuesta más razonable posible. En este caso en particular los estereotipos están presentes al momento de sustentar la clasificación de los deportes, la cual se realiza a partir de las características asociadas al hombre y a la mujer (Alvariñas, et al., 2009; Miranda y Antunez, 2006; Rodríguez-Teijeiro, et al., 2005; Vázquez, 1993). A partir de ello, la sociedad considera al rugby como un “deporte masculino”, es decir exclusivamente de hombres principalmente por ser rudo e involucrar choques y golpes (Barleta, 2011; Veiga, 2016). Bajo esta premisa inexacta, familiares, amigos, compañeros y maestros de la escuela, entre otros, se convierten en una barrera para ingresar. Estos actores desapruaban explícitamente este deporte como una práctica para mujeres y debido a que las desalientan debido a que mantienen una concepción dicotómica y tradicional del género. Esta noción se encuentra tan enraizada en la mentalidad patriarcal peruana que es

considerada una clasificación inherente del deporte (Plaza, 2012). Por ende, las entrevistadas han señalado que de una u otra manera han estado expuestas constantemente a cuestionamientos, críticas y comentarios ofensivos, los cuales se enfocan en que ellas se han masculinizado. Estos comentarios provienen mayoritariamente por parte de los hombres, pero en algunos casos, por otras mujeres. En su mayoría estas son personas que mantienen un rol de poder y/o jerarquía sobre las participantes, es decir padres, educadores y/o varones internos y externos al equipo masculino de rugby. Así, estas personas intentan perpetuar estas creencias para mantenerse en una posición superior (Eccles et al., 1990). Asimismo, al interior del rugby existe un mayor beneficio para los hombres.

De modo que, los procesos de socialización e individualización (este último entendido como el proceso de autorreflexión para llegar a ser uno mismo, incomparables y diferentes de los demás) impactan en las decisiones que toman todas las entrevistadas en el transcurso de su vinculación con el deporte (Eccles y Wigfield, 2002; Puig, 2000; Sagarzazu y Lallana, 2012; Santana, et al., 2008). Por un lado, los comentarios desalentadores y de desaprobación inhiben la participación de una mayor cantidad de mujeres en el rugby. Por otro lado, otras mujeres optan por ocultar su deseo de ingresar al rugby, otras deciden continuar en el deporte e intentan cambiar las situaciones de desigualdad frente a los hombres y otras optan por retirarse de este deporte (Soler, 2000).

Nuevas formas de ser mujer

El segundo tema “*Nuevas formas de ser mujer*” hace referencia al cuestionamiento de las participantes de lo considerado tradicionalmente femenino en la sociedad, ya sea en contextos deportivos como también fuera de este ámbito, lo cual es una concepción común en todas las entrevistadas y aquello que favoreció su ingreso al rugby. Precisamente, este cuestionamiento proviene del hecho de que todas las participantes recibieron una formación tradicional de género por parte de la familia y escuela, la cual rechazaban. Es importante considerar que en el desarrollo de la identidad de género interviene la cultura, que se transmite por medio de la socialización y la percepción que se tiene de sí mismo y del entorno (Rocha, 2009). Para Gilligan (1982), el rol de la familia es fundamental en la socialización y, por ende, cumple un papel en la formación en roles de género, los cuales transmiten a través de mensajes directos e indirectos.

Asimismo, Urrego y Urrea (2014), afirman que la escuela es un espacio para “querer ser” y no “poder ser”, ya que, si bien interactúan con pares con contextos diferentes, la escuela reduce las posibilidades de que hombres y mujeres tengan comportamientos no congruentes con su rol de género.

Es así que, en el intento de estos agentes de socialización por orientar las conductas y preferencias de las mujeres, se difunden estereotipos de género por ejemplo en cuanto a la vestimenta (faldas, tacos, ropa ceñida, maquillaje, accesorios como cartera y aretes, etc.) y comportamientos, entre ellos el ser delicada en el caso de la mujer y el de dominancia en las conversaciones familiares para los hombres (Plaza, 2012), sin embargo, estos son rechazados por las participantes. Algo similar se reproduce en el deporte, ya que, si bien ambos contextos animan a las mujeres practicarlos, esto es sólo parcial porque el objetivo es mejorar su salud y/o estética e inclusive únicamente mediante algunas disciplinas que cumplen ciertos requisitos como el vóley o atletismo y, además evitan que su participación sea de forma competitiva como se da en el caso de los hombres. De este modo, la sociedad impide que las mujeres se desarrollen libremente en todos los deportes, lo cual promueve la posición de inferioridad frente a los hombres en estos espacios sobre todo en aquellos que son rudos. Ello debido a las dificultades que tienen para ingresar y el apoyo limitado que reciben para desarrollarse al igual que los hombres (Guillet, et. al, 2006; Plaza, 2012; Soler, 2000). No obstante, las participantes deciden ingresar al rugby, ya que ellas manifestaron que disfrutaban practicar deportes en general, se consideran competentes en algunos de ellos y consideran esta actividad como un estilo de vida. Todo lo antes descrito permite inferir que estas mujeres le asignan un valor intrínseco al deporte, pero rechazan el esquema socialmente femenino de generaciones pasadas (Eccles, 1987; Eccles y Wigfield, 2002; Puig, 2000; Veiga, 2016; Wigfield, 1994).

En particular, la formación de la identidad cobra un papel fundamental al momento que ellas ingresan al rugby, ya que se encuentran en la adultez temprana emergente. Esta etapa de desarrollo se caracteriza por experimentar y explorar distintos aspectos vinculados con la identidad (Arnett, 2011). Asimismo, es el periodo en el que las personas tienen una vitalidad máxima, priorizan el compromiso con grupos sociales de interés y el pensamiento se vuelve más reflexivo, relativo y flexible (Piaget, 1964). Adicionalmente, este rango de edad coincide con el tiempo en la universidad, por lo que las jóvenes adultas se exponen a una variedad de formas de

ser mujer (Barrera y Vinet, 2017; Rodríguez, 2009; Santana, et al., 2008). Según la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977B), los individuos aprenden a ser masculinos o femeninos a través de la observación, interpretación y reproducción de conductas de modelos simbólicos con los que se identifican (Yubero, 2003). Para ello es importante que el aprendiz compare sus características físicas y psicológicas con las del modelo, el impulso del contexto para realizar una actividad deportiva y la influencia de personas significativas. Precisamente, en esta etapa de desarrollo, el grupo de pares adopta protagonismo y se convierte en el modelo, por el contrario, los otros agentes sociales pierden predominio sobre la influencia (Eccles y Harold, 1990; Piaget, 1965). Siendo así que, las participantes atraviesan por un proceso de individualización en el que desarrollan y consolidan su propia representación de mujer alejada del esquema tradicional. Ellas se definen como lesbianas y/o actúan de forma “poco femenina” habitualmente: vestimenta holgada, sin accesorios y/o con actitudes de “rudeza y/o tosquedad” (Barleta, 2011; Martín, 2006; Puig, 2000). Sin embargo, muchas de ellas se siguen considerando femeninas y delicadas.

Asimismo, otros entornos como ciertos colegios y agentes sociales como amigas y principalmente padres y/o hermanos de algunas entrevistadas asumen una posición más flexible frente a deportes toscos y rudos debido a que presentan una mentalidad más igualitaria en cuanto al género (Barleta, 2011; Plaza, 2012; Puig, 2000). De modo que, ellos influyen en la iniciación de las participantes hacia este tipo de deportes, debido a que ellas se sienten más identificadas con estos actores sociales por la edad, intereses y/o por tener un estatus similar. Como consecuencia ellas van cambiando de deportes en dirección opuesta a la formación recibida en la niñez y se inclinan por deportes colectivos y de contacto. Así, estas mujeres se incorporan a “deportes masculinos”. En otras palabras, ellas ingresan a un espacio “exclusivamente” de hombres, lo que genera incomodidad en el sector de la sociedad que mantiene esta concepción más tradicional del género. Lo antes mencionado ocurre debido a la incomodidad producto de la disonancia cognitiva o pensamientos incoherentes que provoca la inserción de las mujeres a un espacio que es valorado positivamente para los hombres por el contacto, choques y tacles, y por ende socialmente incompatible con las características asociadas a las mujeres (delicada, sumisa, débil, etc.).

Por consiguiente, estas personas presentan comportamientos diferenciados según el género. Así, los hombres que intentan mantener una jerarquía dentro de la estructura de una

sociedad patriarcal desvalorizan las sugerencias de mujeres con más experiencia en el rugby y las retan a que los tacleen para probar que ellos continúan siendo más fuertes. Inclusive, los hombres que pertenecen al equipo de rugby presentan comportamientos diferentes frente a aquellas mujeres con orientación homosexual y heterosexual. De manera que, a las mujeres de rugby que se definen como lesbianas, las tratan como pares, como si fueran hombres y juegan sin inhibirse en sus tacles, ya que son equiparables con los hombres debido a su orientación sexual. Por el contrario, con aquellas que son heterosexuales, los hombres evitan ser toscos durante los entrenamientos mixtos. Siendo así que, a las mujeres heterosexuales, a quienes consideran delicadas, no las incluyen dentro del esquema de rugbier. Por el contrario, a las mujeres homosexuales, a quienes consideran rudas, les permiten demostrar que también pueden jugar rugby como los hombres lo hacen, lo que las asemejan a este grupo. De manera que, para estos hombres, el ser lesbiana y jugar rugby aleja a las mujeres de ser “*femeninas*” y las aproxima a formar parte de un grupo “con mayor jerarquía social”, es decir las convierte en “*masculinas*”. (Ovejero, 1993).

En contraparte, las madres, al no poder evitar que sus hijas realicen dichos deportes reafirman su rol de cuidado y protección (Colás y Villaciervos, 2007; García-Retamero y López-Zafra, 2006). Esto se podría explicar a partir de lo que Noller (1978) señala respecto a la influencia de ambos padres. Para este autor, las mamás y papás muestran más reacciones negativas ante las actitudes y comportamientos de sus hijos del mismo sexo y son más permisivos con los del sexo contrario. Además, los padres son más dominantes y autoritarios con un niño, mientras que hacia las niñas muestran más apertura a opiniones y propuestas (Bronstein, 1984).

En un inicio, todas las entrevistadas, de una u otra manera recibieron la información de que el rugby es un deporte divertido, pero tosco que involucra golpes y que el equipo es unido. Tras ello, todas evaluaron que la descripción recibida era congruente con la representación que tenían de sí mismas y/o porque eran las características que buscaban en una actividad, razones por las cuales ingresaron a este deporte.

La mujer rugbier

Ante este escenario cobra relevancia el último tema “*La mujer rugbier*”. Siendo así que aquellas mujeres que se involucran con el rugby pueden dividirse en dos grupos: a) “*mujeres empoderadas*” y b) “*mujeres (des)esperanzadas*”. Esta clasificación, además permite exponer los motivos por los cuales algunas participantes optaron por mantenerse en esta disciplina y otras decidieron desistir de esta. Según Eccles y Wigfield (2002), las personas desarrollan una representación actual y/o una ideal que incluyen la personalidad y capacidades, metas, roles de género, valores personales, etc. Debido a esto, las personas escogen las opciones que consideran que se ajustan con su autoimagen y rechazan actividades que son incongruentes con ellas.

El primer grupo “*mujeres empoderadas*” está conformado por aquellas mujeres que mantienen una concepción de igualdad frente a los hombres y se califican como competitivas, toscas, bruscas y/o también, capaces de tomar riesgos (en este caso en cuanto a la integridad física de la deportista). Además, ellas se encontraban en la búsqueda de un deporte novedoso y/o que les permita probar a los demás y probarse a ellas mismas que son capaces de realizar esta actividad y/u obtener beneficios (una beca universitaria y/o gimnasio gratis). Sin embargo, al igual que todas las participantes, ellas reciben comentarios desalentadores y experimentan situaciones de inequidad constante con el propósito de que cambien su decisión. Como consecuencia, ellas desarrollaron algunas estrategias de afrontamiento como: la indiferencia ante los comentarios, evitar compartir sus decisiones y preferencias, enfrentar los comentarios e intentar cambiar las situaciones de inequidad presentes en el rugby. En la mayoría de los casos, las estrategias para enfrentar estas situaciones se adquieren tras permanecer un tiempo al equipo de rugby. Asimismo, algunas participantes ocultan su interés por el rugby a sus educadores y padres porque anticipan las respuestas negativas por parte de ellos sustentadas en la formación tradicional de género recibida. Esto con la finalidad de evitar que estas personas cuestionen su decisión, ya que para ellas el rugby sería de utilidad para sus metas futuras, aun cuando genere un costo como las lesiones y las respuestas desalentadoras y de desaprobación que genera su decisión.

Principalmente, esto ocurre debido a la expectancia y el valor que le asignan a este deporte (Eccles y Wigfield, 2002). Las participantes tienen la expectancia de tener éxito en esta actividad. En cuanto al valor que le otorgan este puede dividirse en tres aspectos. El primero se

vincula con el valor de logro. Para ellas este deporte resulta ser relevante porque les permite demostrar y comprobar que pueden ser competentes incluso en un contexto en el que su entorno no considera apropiado para las mujeres, básicamente por el contacto físico y lo rudo que es. El segundo se asocia al valor intrínseco, el cual corresponde con la motivación autodeterminada de la teoría de Deci y Ryan (2008). Estos conceptos propician actitudes favorables hacia el ejercicio físico e impactan positivamente en la autoestima, satisfacción, esfuerzo, persistencia y adherencia a la práctica deportiva (García Calvo, 2011; Sicilia et al., 2014). Por último, el tercero hace referencia al valor de utilidad. Siendo así que, el rugby es congruente con las metas que tienen las participantes. Entre estas se encuentran el demostrar que las mujeres pueden realizar una actividad que se encuentra fuera de la norma, encontrar un grupo de identificación y lograr cambios físicos, contextuales positivos, así como también, beneficios económicos. Según lo descrito y acorde con la teoría de Deci y Ryan (2008), el rugby también permitiría que las participantes satisfagan sus necesidades de competencia, autonomía y/o relación, las cuales son necesidades fundamentales en la etapa de desarrollo que se encuentran (adultez temprana) (Erickson, 1998 citado en Bordignon, 2006; García, 2011).

Por otro lado, las participantes afirman que, tras obtener logros en el rugby, su familia y educadores las empezaron a apoyar, a pesar de que en un inicio intentaron desalentarlas de continuar en este deporte. Acorde con la teoría de la necesidad de logro de Lipman Blumen (1983 citado en Moreno, 1999), estos actores satisfacen esta necesidad indirectamente, ya que se sienten identificados con los éxitos de las participantes. De esta forma, las creencias que tienen respecto a aquello que es correspondiente con el género femenino quedan supeditadas a los logros alcanzados.

El segundo grupo de las participantes *“mujeres (des)esperanzadas”* son aquellas que ingresaron al rugby motivadas extrínsecamente (la imagen corporal y la búsqueda de reconocimiento son algunos de estos motivos) y guiadas por el heurístico de representatividad y los estereotipos asociados a esta categoría (Novo et al., 2003). Estos estereotipos se sustentan en la división binaria y tradicional del género. A partir de ello, se asume que el rugby estaría integrado por mujeres homosexuales y una mujer homosexual tendería a un rol masculino.

Por ende, las participantes esperaban hallar determinados beneficios y/o ser lo suficientemente *“rudas”* por ser homosexuales o por tener determinadas características físicas

para encajar en este deporte, así como también, algunas deseaban encontrar otras mujeres con su misma orientación sexual debido a los comentarios recibidos.

No obstante, tras asistir a los entrenamientos descubren una variedad de formas de ser mujer, así como también, poco reconocimiento y premios que reciben. A pesar de ello, la cohesión que lograron con el equipo las mantuvo un tiempo en este deporte. Sin embargo, con el pasar del tiempo, no encuentran motivos más autónomos por lo que no internalizan esta conducta y sin ella es poco probable que logren mantenerse en este deporte a largo plazo (Deci y Ryan, 2008; Sicilia et al., 2014). De esta manera, cuando la identificación con el grupo desciende y además, el rol del entrenador se convierte en presión y distanciamiento, disminuye el compromiso de las participantes con esta actividad, lo cual afecta negativamente el mantenimiento de las participantes.

Como consecuencia, estas mujeres optan por reducir la frecuencia de asistencia a los entrenamientos, su rendimiento declina, se vuelven más vulnerables a sufrir lesiones y con ello sus experiencias de éxito disminuyen. Así se comprueba que el rol que cumplen las personas que rodean a las deportistas es fundamental en tanto incentivan a que las jugadoras desarrollen metas autónomas, como lo logran algunos amigos y hermanos o, por el contrario, como es el caso del entrenador promueven motivos controlados mediante regulaciones externas (Reinboth & Duda, 2006). Aunque la presión y compromisos exigidos por el entrenador logra mantener a las deportistas en el rugby, aminora la satisfacción y el disfrute que tenían hacia este en un inicio (Herrera, 2015).

Es así que ellas reparan en que el rugby es un deporte muy rudo para sí mismas, ya que les desagradan los golpes producto de los choques y concluyen que no son o ya no son lo suficientemente competentes en este deporte. Asimismo, se ha identificado que algunas mujeres de este grupo sostienen que las diferencias individuales deportivas, durante el periodo inicial de aprendizaje, son resultado del talento humano en lugar de atribuirlo a la práctica y entrenamiento. Debido a esto, la persistencia no sería una alternativa para incrementar su habilidad deportiva. Según la teoría de Rotter (1966 citado en Mayora-Pernía y Fernández de Morgado, 2015) estas deportistas atribuyen sus éxitos y fracasos en el rugby al destino y otras variables externas a la persona en lugar que al esfuerzo propio. Conforme a esta teoría, las participantes presentan un locus de control externo, por lo que tenderían a adoptar actitudes más

conformistas y a tener un bajo desempeño en este ámbito. Con respecto a ello, Prawat et al. (1981 citado en Mayora-Pernía y Fernández de Morgado, 2015) encontró que los entornos que reproducen una crianza más “autoritaria” y/o sobreprotectora que brindan poca libertad y responsabilidad en sus asuntos a los niños tienden a desarrollar una orientación más externa. Debido a esto se asume que algunas mujeres desarrollan un locus de control externo en este ámbito por la formación que recibieron.

Por esta razón, este grupo de participantes se vuelve más vulnerable a ser influidas por los estereotipos y cuestionamientos de la sociedad (Deci y Ryan, 2008; Sicilia et al., 2014). Lo cual no quiere decir que ellas admiten que las características de este deporte sean inapropiadas para las mujeres, sino que identifican que esta actividad no es compatible con su caso en particular. Como resultado, las participantes reconocen que el balance entre beneficios y costos no es favorable y por consiguiente desisten de este deporte. Adicionalmente a los motivos de retirada del rugby antes mencionado se encuentran elementos como la falta de tiempo por los estudios, dinero y accesibilidad, los cuales afectan de forma superior a las mujeres que, a los hombres, siendo ellas quienes abandonan más los deportes en general (Palou, Ponseti, Gili, Borrás y Vidal, 2005). Según lo hallado en distintas investigaciones esto ocurre debido a que las mujeres disponen de menos tiempo libre, ya que gran parte de este lo emplean en su desarrollo académico (Ispizua, 2003; Palou et al., 2005; Pavón, Moreno, Gutiérrez y Sicilia, 2004).

Pese a todo ello, “las mujeres empoderadas” y “las mujeres (des)esperanzadas” afirman que la experiencia de haberse involucrado en el rugby les permitió reflexionar sobre la feminidad y ampliar su esquema de mujer, contrastar los estereotipos de la sociedad con la realidad existente en el rugby y sus integrantes, aumentar su autoestima y autoconfianza y conocerse más a sí mismas.

Las participantes, antes de iniciar en el rugby y en sus primeros entrenamientos se sentían inseguras, temerosas, tímidas y mencionan que tenían baja autoestima. Pero, un tiempo después de haber ingresado a este deporte, las entrevistadas se describen como más seguras de sí mismas y con su aspecto. Ellas se ven favorecidas por el apoyo que reciben de otros actores, por ejemplo amigos o familiares que las animan a desarrollar las habilidades propias del rugby, les facilitan acceso a los recursos necesarios para practicar el deporte (materiales, instalaciones) y les enseñan

estrategias para afrontar las demandas de este deporte (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993).

Los cambios antes mencionados conllevan a que las mujeres reconfiguren su físico y personalidad y rompan activamente con el rol tradicional de las mujeres: sumisas, débiles, dependientes e inferiores. Incluso algunas se sienten empoderadas, es decir ellas logran percibirse como capaces y meritorias de tomar decisiones en distintos ámbitos (Cano, 2014). A causa de esto, ellas optan por enfrentar los comentarios ofensivos e incluso traten de modificar su posición de desventaja frente a los hombres. Al igual que lo encontrado por Cahn (1993), es probable que este entorno, a diferencia de otros más estructurados, estimule a las mujeres a aceptar y valorar su identidad y, además actuar sobre su inseguridad y timidez. Para este autor, el deporte ofrece un espacio que permite crear una cultura colectiva y afirmativa de la identidad, lo que favorece el empoderamiento de las mujeres, más que ser un espacio que reproduce mujeres lesbianas como lo considera el entorno de las entrevistadas (Moreno, 1999).

Un claro caso de ello, se evidencia en el testimonio de una de las participantes, quien luchó a favor del equipo de rugby de mujeres para que obtengan los mismos beneficios que el equipo de los hombres e incluso se encuentra luchando por cambiar la dirigencia del equipo de rugby nacional, el cual está conformado únicamente por varones. Siendo así que, el equipo masculino se ve favorecido a pesar de tener menos logros que el equipo femenino. Finalmente, otras jugadoras se percataron de que son personas menos toscas de lo que creían ser, a pesar de verse físicamente rudas. Asimismo, la mayoría de ellas modificaron su esquema o confirmaron que para ser ruda no necesariamente debes ser lesbiana y viceversa, además identificaron que ninguna de estas dos características es imprescindible para ser parte de este deporte.

Evidentemente, esta situación demuestra que actualmente se está modificando la estructura tradicional de los roles de género. Es así que, los mitos respecto a este tema en el ámbito deportivo están desapareciendo como consecuencia del progreso en el ejercicio de las mujeres de sus derechos. Por ende, los deportes aportan a los cambios sociales y a la posición de la mujer en el espacio público y privado (Rodríguez-Teijeiro, et al., 2005)

Conclusiones

Para lograr el objetivo de la presente investigación de analizar la motivación hacia la práctica del rugby femenino y el papel de los estereotipos y autopercepciones de las jugadoras en su proceso de vinculación con este deporte se identificaron tres temas de análisis: a) *“El rugby como espacio masculino”* b) *“Nuevas formas de ser mujer”* y, c) *“La mujer rugbier”*. Estos temas recogen información de los antecedentes y los momentos de inicio, permanencia y salida del rugby. Además, se consideraron el rol de los agentes involucrados de manera transversales en el transcurso de esta experiencia. Para ello, principalmente se consideró la teoría de motivación de expectancia-valor de Eccles (Eccles, 1987). Siendo así que, los resultados obtenidos corresponden con lo propuesto por dicha teoría. Específicamente el modelo de Eccles permite comprender el rol que cumple la cultura y los estereotipos, las autopercepciones, así como también, las expectativas que tienen las participantes, tanto de ellas como del deporte y el valor asignado a este (valor de logro, valor intrínseco, valor de utilidad y costo) en el proceso de involucración con el rugby.

A continuación, se describen las conclusiones derivadas de esta investigación.

Actualmente, la sociedad peruana se encuentra, mayoritariamente, en un proceso de transición de una formación patriarcal a una igualitaria debido a los cambios sociales ocurridos y con el avance de la mujer en la conquista de sus derechos. Por ello, algunos de los mitos referentes al deporte han ido desapareciendo, lo que permite a la mujer tener un enfoque de vida más amplio y un desarrollo más pleno.

Sin embargo, al mismo tiempo se mantiene una división de roles de género obsoletas que se extiende al ámbito deportivo y se transmite de generación en generación aspirando a subsistir en el tiempo. Siendo así que la sociedad clasifica arbitrariamente los deportes en masculinos y femeninos, lo cual se respalda en características vinculadas, principalmente, con la condición física del hombre y la mujer. Por lo que los deportes colectivos y/o de contacto físico son considerados masculinos. De modo que, bajo esta definición, el rugby sería un ejemplar prototípico de esta categoría. Definitivamente, esta separación favorece el estatus de superioridad del hombre en distintos espacios.

Es por ello que, si bien todas las participantes, desde la niñez, recibieron una formación tradicional de los roles de género, todas rechazan estos patrones de comportamiento. De modo

Jugadoras de rugby: estereotipos y autopercepciones

que ellas construyen su propio esquema de ser mujer y en cuanto tienen la oportunidad de entrar en contacto con espacios o modelos más flexibles en este aspecto deciden explorar aquellos deportes que no son considerados socialmente apropiados para las mujeres

No obstante, la inserción de las mujeres al rugby produce una disonancia cognitiva en ciertos actores sociales (familiares, amigos, pares y educadores) respecto al esquema que tienen de la mujer. Son ellos quienes ante la incomodidad que produce la incoherencia entre ideas desapruaban, cuestionan, critican e insultan a estas mujeres constantemente para sancionar su comportamiento desviado. Más aún, ellos presentan comportamientos diferenciados frente a mujeres heterosexuales y homosexuales. Con respecto a la mujer heterosexual, ellos desmerecen las competencias y habilidades que demuestran tener en este ámbito. Mientras que a las mujeres homosexuales las consideran como pares debido a que las asocian con una orientación más masculina. Es así que, una “mujer masculinizada” sin desearlo alcanza un lugar de superioridad, de manera que el rugby resulta ser una “alternativa” para lograr estatus por medio de comportamientos estereotipadamente de masculinos.

Lo antes mencionado tiene la finalidad de mantener la superioridad de los hombres en este ámbito y conservar sus beneficios y reconocimientos.

Aunque en el imaginario de la sociedad permanezca el estereotipo de que una persona que practica rugby es un hombre o una mujer homosexual ruda a la que etiquetan como “machona” existe una diversidad de identidades en este deporte. Es así que, las mujeres que practican rugby no necesariamente son homosexuales y/o “rudas”, también hay jugadoras heterosexuales y/o “delicadas”. Como consecuencia de las múltiples identidades presentes en este espacio, las características inherentes del deporte y las complejidades de vincularse con el rugby, las mujeres desarrollan aspectos personales como el aumento de su autoestima, autoconfianza, el empoderamiento y la adquisición de estrategias de afrontamiento para enfrentar los estereotipos e intentar modificar su posición de desventaja en este ámbito. Cualidades que la aleja de la figura tradicional de la mujer y les permite acceder a un entorno considerado como “masculino”. De esta manera, mediante un proceso de autorreflexión e introspección facilitada por el deporte construyen una identidad individualizada considerando sus cualidades, limitaciones y deseos, lo que da paso a la emergencia de nuevos roles de la mujer. Por ende, este

proceso de individualización está modificando las tradicionales nociones de feminidad y masculinidad, las cuales hoy en día no se oponen.

Después de un tiempo practicando rugby, estas mujeres no sólo se benefician a nivel personal, sino también a nivel social. Ellas encuentran un grupo social de soporte e identificación, además reciben aceptación y reconocimiento por parte de su contexto próximo que en un inicio desaprobaba sus comportamientos. Así se observa que la necesidad de logro de los miembros que integran la familia y la escuela de las jugadoras prima por sobre el mantenimiento de los patrones de género, lo cual favorece la aceptación de los nuevos roles de la mujer y su conquista de nuevos espacios. Entonces, en este caso el valor del éxito funciona como mediador entre la práctica del rugby y las actitudes negativas y estereotipos respecto a este deporte, transmitidos por los detractores (familiares, pares y entrenadores) quienes juegan un papel fundamental en la motivación de las mujeres durante toda su experiencia en el deporte (inicio, mantenimiento y retirada). De modo que, estos actores influyen en la expectativa de éxito y el valor que le asignan al rugby y a su vez en la elección, persistencia, desempeño y compromiso. Estos actores pueden tener el rol de modelos y respaldar a las participantes o, por el contrario tener un rol más cuestionador y sancionador (García Calvo, 2011).

Es así que, aquellas deportistas que optaron por retirarse del rugby en el transcurso del tiempo tomaron esta decisión motivadas por la falta de apoyo del entorno (familia, maestros y entrenador), descenso en la identificación con el grupo y un locus de control externo. Además, ellas no encontraron un motivo autónomo para mantenerse en el deporte e identificaron más costos que beneficios en esta actividad. En relación al bajo respaldo que reciben las jugadoras de rugby es necesario que las universidades asuman el compromiso y un rol activo en impulsar la práctica igualitaria del deporte al interior de ellas. No solo para lograr medallas, sino para convertir esta actividad en una práctica cotidiana que favorezca una formación integral de sus estudiantes y la construcción de su identidad libre de los estereotipos de roles de género. Asimismo, el entrenador debería promover el desarrollo de una motivación intrínseca en las jugadoras, en lugar de motivos externos. La formación que imparte la familia también cumple papel fundamental, ya que el haber crecido bajo un entorno con una libertad muy limitada conlleva a desarrollar un locus de control externo en ámbitos determinados.

La presente investigación de metodología cualitativa y un diseño fenomenológico hermenéutico aporta a la Psicología Social mediante el cuestionamiento de la clasificación de “deporte femenino” y “deportes masculinos” como una construcción social que propicia la reproducción de estereotipos de género. Además, la investigación permite profundizar en un escenario novedoso y poco estudiado que son las mujeres que forman parte de equipos femeninos limeños de rugby.

Como limitaciones de la investigación, se encuentran el tiempo asignado para levantar la información de las participantes de una población pequeña y estereotipada socialmente. Para futuras investigaciones se recomendaría hacer un estudio de otros deportes que tampoco son considerados como “femeninos” y analizar si los resultados obtenidos en la presente investigación son propiciados, en parte, por las características del rugby o se dan de forma similar en otros entornos no aceptados socialmente para las mujeres.

La investigación realizada no consideró ni profundizó en el rol del entrenador, sin embargo, este actor sí fue mencionado por parte de las participantes en su trayectoria en el rugby. Por esta razón resultaría interesante, para futuras investigaciones, incluir este tema en el análisis, ya que es una variable importante en el ámbito deportivo por la influencia que tiene sobre las deportistas. Asimismo, podría ser interesante extender la investigación a los hombres que integran los equipos de rugby y a mujeres que prefirieron no ingresar a este deporte. Con ello se podría obtener información complementaria a los resultados de este estudio en función de lo reportado.

Referencias Bibliográficas

- Alvariñas, M., Fernández, M. A., & López, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, (6), 113-122. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/58/52>
- Arnett, J. J. (2011). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist* 1-13. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/12476725_Emerging_Adulthood_A_Theory_of_Development_From_the_Late_Teens_Through_the_Twenties
- Atkinson, J.W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton, N.J.: Van Nostrand
- Bandura, A. (1977A). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Bandura, A. (1977B). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Barleta, S. R. (2011). Deporte, Género y exclusión: Fútbol y rugby femeninos. *II Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género*, 28, 29 y 30 de septiembre de 2011, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4912/ev.4912.pdf
- Barrera-Herrera, A. y Vinet, E. (2017). *Adulthood Emergente y Características culturales de la etapa en Universitarios chilenos*. Terapia Psicológica. Manuscrito aceptado para su publicación.
- Bordignon, N.A. (2006). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63.
- Bronstein, P. (1984). Differences in mothers and fathers behavior toward children: A cross cultural comparison. *Developmental Psychology*, 20, 995-1003.
- Bruening, J. E., & Dixon, M. A. (2008). Situating work-family negotiations within a life course perspective: insights on the gendered experiences of NCAA Division I head coaching mothers. *Sex Roles*, 58, 10-23.
- Cahn, S. K. (1993). From the "muscle moll" to the "butch" ballplayer: Mannishness, lesbianism, and homophobia in US women's sport. *Feminist Studies*, 19(2), 343-368

- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/45442/1/La%20interiorizacion%20de%20los%20estereotipos%20de%20genero%20en%20jovenes%20y%20adolescentes.pdf>
- Cano, T. (2014). Procesos de empoderamiento de mujeres: subjetivación. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 42-90.
- Cornejo, M. y N. Salas (2011). Rigor y calidad metodológicos: Un reto a la investigación social cualitativa. *Revista Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 10(2), 1-11.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks, California, Sage.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 183-185. doi: 10.1037/a0012801
- Dixon, M.A., Warner, S.M. y Bruening, J.E. (2008). More than just letting them plays: Parental influence on women's lifetime sport involvement. *Sociology of Sport Journal* (25), 538–559. Recuperado de <https://ows.edb.utexas.edu/sites/default/files/users/mnewhousebailey/SSJ%20dixon%20warner%20bruening%202008.pdf>
- Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11(2), 135–171. doi: 10.1111/j.1471-6402.1987.tb00781.x
- Eccles, J. S., y Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles' expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3(1), 7-35. doi: 10.1080/10413209108406432
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E., y Harold, R. D. (1990). Gender Role Stereotypes, Expectancy Effects, and Parents' Socialization of Gender Differences. *Journal of Social Issues*, 46(2), 183-201. Doi: 10.1111/j.1540-4560.1990.tb01929.x
- Eccles, J.S. y Wigfield, A. (2002). Motivational Belief, values and goals. *Annual Review of Psychology* 53, 109-132. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
[https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=770395](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=770395)

- ECS (2014). Gender Equality in Sport Proposal for Strategic Actions 2014-2020. Recuperado de http://ec.europa.eu/assets/eac/sport/events/2013/documents/20131203-gender/final-proposal-1802_en.pdf
- Elejabeitia, E. y López, M. (2003). Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos. Cide (Ministerio de educación, cultura y deporte). *Instituto de la mujer*: Madrid
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406
- Espinosa, A., Calderón-Prada, A., Burga, G. & Güimac, J. (2007). Estereotipos, prejuicios y exclusión social en un país multiétnico: el caso peruano. *Revista de Psicología*. 25, 295-338.
- Fredericks, J. A., y Eccles, J. S. (2004). Parental influences on youth involvement in sports. En M. Weiss (Ed.) *Developmental sport and exercise psychology: a lifespan perspective*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology
- García Calvo, T. (2011). Incidencia de la teoría de autodeterminación sobre la persistencia deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte.*, VII (25), 226-276.
- García-Retamero, Rocío, y López-Zafra, Esther. (2006). Congruencia de rol de género y liderazgo: el papel de las atribuciones causales sobre el éxito y el fracaso. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 245-257. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rlp/v38n2/v38n2a02.pdf>
- González-Palomares, A., Táboas-Pais, M. y Rey-Cao, A. (2017). La cultura corporal en función del género: análisis de los libros de texto de educación física de secundaria publicados durante la ley orgánica de educación. *Educación XXI*, 20 (1), 141-162. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70648172007.pdf>
- González-Rey, F. L. (2007). Capítulo III: Diferentes momentos del proceso de investigación cualitativa y sus exigencias metodológicas. *Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción de la información* (pp. 105-146). México, D.F.: McGraw Hill Interamericana
- Guillet, E., Sarrazin, P., Fontayne, P., & Brustad, R. J. (2006). Understanding female sport

- attrition in a stereotypical male sport within the framework of Eccles' expectancy-value model. *Psychology and Women Quarterly*, 30, 358–368.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/275714106_In_A_Different_Voice_Psychological_Theory_and_Women's_Development
- Herrera, D. (2016). *Percepción de contexto, motivación y satisfacción con la vida en deportistas de alto nivel*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/6840/HERRERA_DAVILA_XIMENA_PERCEPCION.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Instituto Peruano del Deporte [IPD]. (2010). *Compendios estadísticos*. Recuperado de http://sistemas.ipd.gob.pe:8190/secgral/Transparencia/info_estadistica/compendios/comp_est_2010.pdf
- Instituto Peruano del Deporte [IPD]. (2015). *Compendios estadísticos*. Recuperado de http://sistemas.ipd.gob.pe:8190/secgral/Transparencia/info_estadistica/compendioscomp_est_2015.pdf
- Instituto Peruano del Deporte [IPD]. (2017). *Compendios estadísticos*. Recuperado de http://sistemas.ipd.gob.pe:8190/secgral/Transparencia/info_estadistica/compendios/comp_est_2017.pdf
- Ispizua, M. (2003). *Hábitos deportivos de la población de Bizkaia*. Año 2001. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia
- Moawad, J. (2019). Gender Inequality in Sports, Fair Play. *Revista de Filosofía, Ética y Derecho del Deporte*, 13, 28-53. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/FairPlay/article/view/348717>
- López Suárez, A., & Reyes Lagunes, I., & Uribe Prado, J. (2011). Construcción y validación psicométrica de una Escala de Intención de Meta. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1 (31), 133-155.
- Martín, M. (2006). Contribución del feminismo de la diferencia sexual a los análisis de género en

- el deporte. *Revista Internacional De Sociología*, 64(44), 111-131. Recuperado de <http://www.acuedi.org/ddata/10403.pdf>
- Mayora-Pernía, C. A. y Fernández de Morgado, N. (Setiembre-Diciembre, 2015). Locus de control y rendimiento académico en educación universitaria: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-23. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.16>
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *Century psychology series. The achievement motive*. East Norwalk, CT, US: Appleton-Century-Crofts. <http://dx.doi.org/10.1037/11144-000>
- Miranda, N. E. y Antunez, M. S. (2006). Los Estereotipos de Género en las Prácticas de Actividades Físicas y Deportivas. *Anais do VII Seminário Fazendo Gênero*, 1-7. Recuperado de http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/A/AntunezMiranda_21.pdf
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: El método en la psicología comunitaria* [To do and to transform: Method in community psychology]. Buenos Aires, Argentina: PAIDÓS.
- Moreno, V. (1999). *Estereotipos y deporte femenino. La influencia del estereotipo en la práctica deportiva de niñas y adolescentes*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Nixon, H., II. (1990). Rethinking socialization and sport. *Journal of Sport and Social Issues*, 14, 33-47.
- Noller, P. (1978). Sex differences in the socialization of affectionate expression. *Developmental Psychology*, 14, 317-319.
- Noreña, A.L.; Alcaráz-Moreno, N.; Rojas, J.G; Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Revista Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Novo, M., Arce, R., y Fariñas, F. (2003). El heurístico: perspectiva histórica, concepto y tipología. En M. Novo y Arce, R. (Eds.), *Jueces: Formación de juicios y sentencias (pp. 39-66)*. Granada: Grupo Editorial Universitario ISBN: 84-8491-300-7.
- Ovejero, A. (1993). La teoría de la disonancia cognoscitiva. *Psicothema*, 5 (1), 201-206.
- Palou, P., Ponseti, X.; Gili, M.; Borrás, A.; Vidal, J. (2005). Motivos para el inicio, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva de los preadolescentes de la isla de

- Mallorca. *Apuntes*, 81: 5-11.
- Pavón, A.; Moreno, J. A.; Gutiérrez, M. y Sicilia, A. (2004). Motivos de práctica físico-deportiva según la edad y el género en una muestra de universitarios. *Apuntes. Educación Física y Deportes* (76), 13-21.
- Pease, M., Cubas, A. e Ysla, L. (2012). *Mitos y realidades sobre los adolescentes y sus aprendizajes*. Lima: MINEDU, Ciclo de conversatorios: “La secundaria que queremos construir”. Disponible en http://www.minedu.go.pe//DelInteres/xtras/download.php?link=resumen_ponencia_maria_angelica_ease.pdf
- Pedraz, A., Zarco, J., Ramasco, M., y Palmar, A. (2014). La entrevista en profundidad. En *Investigación Cualitativa* (pp. 59-71). Barcelona: Elsevier.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de Psicología*. México: Seix Barral.
- Pistrang, N. & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: a pragmatic approach to selecting methods. En H. Cooper (Editor-in-Chief), *APA Handbook of Research Methods in Psychology: Vol. 2. Research Designs* (pp. 5-18). doi: 10.1037/13620-001
- Plaza, O. (2012). *Cambios Sociales en el Perú: 1968-2008 en homenaje a Denis Sulmont* Lima: Fondo Editorial PUCP. Recuperado de <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/131454/Cambios%20sociales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Price, S., McDivitt, J., Weber, D., Wolff, L., Massett, H., & Fulton, J. (2008). Correlates of weight-bearing physical activity among adolescent girls: Results from a national survey of girls and their parents. *Journal of Physical Activity and Health*, 5, 132–145.
- Puig, N. (2000). Proceso de individualización, género y deporte. *Apuntes Educación Física y Deportes*, 59, 99-102. Disponible en: <http://www.revista-apuntes.com/es/hemeroteca?article=515>
- Ramírez, M. (2012). *Relación entre la motivación de logro y bienestar psicológico de alumnos de postgrado online*. (Tesis de maestría). Universidad Internacional La Rioja. España. Recuperado de http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1066/2012_11_14_TFG_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Reinboth, M. y Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 269-286.
- Rocha Sánchez, T. (2009). Desarrollo de la Identidad de Género desde una Perspectiva Psico-Socio-Cultural: Un Recorrido Conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, 43 (2), 250-259.
- Rodríguez, A. (2009). *Mujeres ingenieras: Entre cascos y prejuicios relaciones de género en la formación científica universitaria*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú.
- Rodríguez-Martínez, M. C.; Sánchez-Rivas, E. y Labajos-Manzanares, M. T. (2017). Vocación ocupacional y género en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 345-356. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77349627022>
- Rodríguez-Teijeiro, D., Martínez-Patiño, M.J., y Mateos, C. (2005). Identidad y estereotipos de la mujer en el deporte. Una aproximación a la evolución histórica. *Revista de Investigación en Educación*, (2), 109-126. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/17/6>
- Rottenbacher de Rojas, J. M. (2010). Sexismo ambivalente, paternalismo masculino e ideología política en adultos jóvenes de la ciudad de lima. *Pensamiento Psicológico*, 7(14), 9-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80113673001>
- Sagarzazu, I. y Lallana, I. (2012). La influencia de los estereotipos de género tradicionales en la participación deportiva de las mujeres y su reproducción en los medios de comunicación. *Libro de Actas del I Congreso internacional de comunicación y género*, (1), 2032-2047.
- Santana, V., Feliciano, L. y Jiménez, A. (2008). Toma de decisiones y género en el bachillerato. *Revista de Educación*, 359, 1-21. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011359-098
- Scheerder, J., Thomis, M., Vanreusel, B., Lefevre, J., Renson, R., Eynde, B., & Buenen, G.P. (2006). *Sports participation among females from adolescence to adulthood*. *International Review for the Sociology of Sport*, 41, 413-430.
- Sicilia, Á., & González-Cutre, D., & Artés, E., & Orta, A., & Casimiro, A., & Ferriz, R. (2014).

- Motivos de los ciudadanos para realizar ejercicio físico: un estudio desde la teoría de la autodeterminación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46 (2), 83-91.
- Sistema Nacional Deportivo. (2011). *Plan nacional de deporte*. Lima: Instituto Peruano del Deporte. Recuperado de <http://www.ipd.gob.pe/images/documentos-digitales/documentos-mapasitio/plan-nacional-deporte-2011-2030.pdf>
- Sherry, E., Osborne, A., Nicholson, M., (2015). Images of Sports Women: A review. *Sex Roles*. 74(7–8), 299–309. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277973335_Images_of_Sports_Women_A_review
- Soler, S. (2000). Sobre la participación femenina en las actividades deportivas [On female participation in sports activities]. *Apuntes. Educación física y deportes*, 60, 102–105. Retrieved from http://articulos-apuntes.edittec.com/60/es/60_0108_110_ES.pdf.
- Steele, C. M., Spencer, S. J., & Aronson, J. (2002). Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 34, pp. 379-440). San Diego, CA, US: Academic Press. [http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601\(02\)80009-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601(02)80009-0)
- Tajfel, H., & Forgas, J. P. (2000). Social categorization: Cognitions, values and groups. In C. Stangor (Ed.), *Key readings in social psychology. Stereotypes and prejudice: Essential readings* (pp. 49-63). New York, NY, US: Psychology Press.
- Urrego, M., Urrea, V. (2014). *El papel que juegan las interacciones sociales en la construcción de género de niños y niñas de 4 a 6 años del Jardín Buen Comienzo Un estudio de caso*. (Tesis de Licenciatura). Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/248/1/CA0318.pdf>
- Vázquez, B. (1993). *Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres españolas*. Madrid. Instituto de la Mujer.
- Veiga, M. R. (2016). *Rugby femenino en La Plata: nuevas formas de vivir y de entender el deporte*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de La Plata. Argentina
- Wang, M.; Chow, A. y Amemiya, J. (2017). Who Wants to Play? Sport Motivation Trajectories, Sport Participation, and the Development of Depressive Symptoms. *J Youth Adolescence*, (46), 1982–1998. Doi 10.1007/s10964-017-0649-9.

- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49–78. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/4849/becff04fefabcf349a4ec65274004aa97b9c.pdf>
<http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/serieEstudios/docs/92practdeportivas.pdfv>
- Willig, C. (2013). Epistemological bases for qualitative research. En C. Willig (Ed.), *Introducing qualitative research in psychology. Part 1: Conceptual Preparation* (pp. 65-87). Nueva York, Estados Unidos: McGraw Hill Education.
- Yactayo, Y. (2010). *Motivación de logro académico y rendimiento académico en alumnos de secundaria de una institución educativa del Callao*. Tesis de Maestría.
good readers. *Doctoral dissertation*, University of Southern California, UMI Dissertation Abstracts.
- Yubero, S. (2003). Socialización y aprendizaje social. En D. Páez; I. Fernández; S. Ubillos y E. Zubieta (coords.), *Psicología Social, cultura y educación*. Madrid, Pearson. pp. 819844.
- Zubieta, E., Beramendi, M., Sosa, F., y Torres, J. A. (2011). Sexismo ambivalente, estereotipos y valores en el ámbito militar. *Revista de Psicología (PUCP)*, 29(1), 101-130. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3378/337829518004.pdf>



Apéndices

Apéndice A: Protocolo de consentimiento informado para participantes

La presente investigación es conducida por Leslie Azaña Falcón, del último ciclo de la carrera de psicología de la Universidad Católica del Perú y me encuentro realizando mi tesis de Licenciatura de psicología Social. La meta de este estudio es investigar la relación existente entre ciertas variables psicológicas como la motivación, la percepción y la práctica del rugby por parte de las mujeres.

Usted ha sido seleccionado para participar de esta investigación como una de las excepcionales mujeres integrantes de un equipo de rugby. Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 40 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará en audio, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Leslie Azaña Falcón. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es investigar la relación existente entre ciertas variables psicológicas como la motivación, la percepción y la práctica del rugby por parte de las mujeres.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 40 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Leslie Azaña Falcón al correo a20121209@pucp.pe.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Leslie Azaña Falcón al correo anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

Apéndice B: Ficha de datos Sociodemográfica

1. Edad: _____
2. Facultad y especialidad: _____

3. Lugar de residencia:
Distrito: _____
4. Tiempo como integrante del equipo de Rugby:

5. Situación deportiva actual:
a. Integrante actual de Rugby
b. Ex-integrante de Rugby
6. ¿Cuánto tiempo le dedicas o dedicabas al entrenamiento y juego de rugby?
a. Entre 3 y menos horas semanales
b. Entre 4 y 6 horas semanales
c. Entre 7 y 9 horas semanales
d. 10 o más horas semanales
7. ¿Algún familiar ha realizado o realiza deporte de forma frecuente?
a. Sí b. No
8. De marcar si en la pregunta anterior, ¿cuál es el sexo del familiar?
a. Hombre b. Mujer
8. De marcar sí en la pregunta anterior, ¿Cuál(es) deporte(s) practica o ha practicado?

9. ¿Sientes alguna exigencia o presión propia o de otros, que te obliga a practicar tu deporte?
a. Sí b. No
10. ¿Por qué sientes esa presión? (Sólo si marcaste sí en la pregunta 9)

11. ¿De dónde viene esa exigencia o presión? Puedes marcar más de 1 opción. (Sólo si marcaste sí en la pregunta 9)
() De mí mismo
() De mis padres
() De mi entrenador
() Otros miembros de mi equipo de Rugby
() De mis amigos
() De otros _____

Jugadoras de rugby: estereotipos y autopercepciones

Apéndice C: Guía de entrevista

Momento	Preguntas	Objetivo/tema
Antecedentes familiares y personales en la identidad de género	1. ¿Practicabas algún otro deporte antes del rugby? ¿Cuál? ¿Por qué? ¿Qué pensabas de los deportes?	Antecedentes al proceso de involucramiento
Iniciación en el deporte y relación con estereotipos de género	2. ¿Cómo era la concepción que tenías de la mujer antes de iniciar en este deporte?	Percepción de identidad
	3. ¿Algún deporte te provocó algún dilema o interrogante de identidad? ¿Por qué? ¿Cómo te sentías?	
	4. ¿Te consideras buena en el deporte? ¿por qué?	Desempeño (Comportamiento de logro)
	5. ¿Qué habilidades consideras que tienes para el rugby? ¿Las tomaste en cuenta para iniciar en el deporte? ¿Qué consideras que te falta para ser mejor? ¿Lo consideras una razón para desistir?	
Descubrimiento, iniciación y práctica del rugby	6. ¿Antes de participar que pensabas de este deporte?	Indagar en interpretaciones personales
	7. ¿Cómo te enteraste que existía el rugby femenino? ¿Conocías a alguien que lo practique? ¿Qué pensabas de esa persona? ¿Qué pensaste en ese momento? ¿Cómo te sentiste?	Entorno social / Influencia social / Interpretación personal
	8. ¿Cómo fue que decidiste practicar este deporte? ¿En qué pensaste para tomar la decisión o qué sentiste que te llevó a decidirlo? ¿Quién o qué influyó?	Proceso de toma de decisiones
	9. ¿Recibiste algún comentario antes de decidirlo? ¿Qué pensaste de esos comentarios? ¿cómo te hicieron sentir? ¿Y una vez que lo decidiste qué te dijeron? ¿Cómo te hicieron sentir?	
	10. ¿Los comentarios generaron duda en tu decisión? ¿Provocaron alguna interrogante sobre tu identidad?	Influencia social / Percepción de identidad
	11. ¿Ahora, qué piensas tú del rugby? ¿Por qué consideras que cambió tu percepción del deporte?	Interpretación personal
	12. ¿Qué piensa tu entorno (familia y/o amigos) ahora que juegas rugby? ¿Qué piensan del rugby?	Entorno sociocultural
	13. ¿Qué crees que piensa la cultura peruana del rugby? ¿Y de las mujeres que lo practican?	
	14. ¿Has recibido algún comentario por practicar este deporte? ¿cuáles? ¿por parte de quién? ¿Qué piensas de esos comentarios? ¿Cómo te hacen sentir?	Estereotipos / interpretaciones personales
	15. ¿Consideras que estas creencias y/o comentarios influyen o influyeron en tu decisión de continuar en este deporte? ¿Te animan o desalientan al momento de practicar el deporte? ¿Por qué crees que lo hacen?	Influencia social
Momento de retirada de la práctica del rugby	16. a) ¿Aún practicas rugby? ¿Por qué decidiste continuar? ¿Has pensado en retirarte? ¿Por qué? b) ¿Por qué decidiste dejar de practicarlo? ¿Actualmente practicas otro deporte? ¿Por qué cambiaste de deporte?	Motivación interna-externa, Persistencia, Metas y Valor asignado al deporte
	17. ¿La práctica de este deporte te ha generado algún cuestionamiento o dilema de la percepción que tenías de las mujeres? ¿Y sobre tú identidad de género?	Percepción de identidad
	18. ¿La práctica del deporte te ha generado alguna consecuencia? ¿La habías anticipado? ¿Has conseguido algún beneficio (económico, social, etc.) o algún prejuicio tras la práctica (lesiones, estereotipos, percepción de identidad)?	Motivación externa
	19. ¿Qué es lo que más te gusta del rugby? ¿Y lo que menos te gusta?	Valor asignado al deporte
	20. ¿Qué argumentos le darías a una persona para motivar a que practique este deporte? ¿Y para que desista?	Valor asignado al deporte
Cierre	¿Algún acontecimiento o vivencia que no se haya abordado durante la entrevista que considere relevante comentar para esclarecer o aportar en la comprensión del proceso que atravesó para participar de este deporte? ¿Tiene alguna duda, pregunta o incomodidad que desearía resolver?	

Jugadoras de rugby: estereotipos y autopercepciones

